



Culturas evaluativas

Impactos y dilemas
del Programa de Incentivos
a Docentes-Investigadores
en Argentina (1993-2018)

Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman
(coordinadoras)

Culturas evaluativas

**Impactos y dilemas del Programa de Incentivos
a Docentes-Investigadores en Argentina(1993-2018)**

Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018) / Víctor Algañaraz ... [et al.]; coordinación general de Fernanda Beigel; Fabiana Bekerman; prólogo de Karina Batthyany; Daniela Perrotta. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: CECIC, 2019; Buenos Aires: IEC-CONADU, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-478-8

1. Educación. 2. Investigación. 3. Docentes. I. Algañaraz, Víctor. II. Beigel, Fernanda, coord. III. Bekerman, Fabiana, coord. IV. Batthyany, Karina, prolog. V. Perrotta, Daniela, prolog.

CDD 370.72

Imagen de tapa

Detalle de *El mural pendiente* (1965-2019)
Carlos Sessano

Aula Magna del Pabellón 1,
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
de la Universidad de Buenos Aires

Culturas evaluativas

Impactos y dilemas
del Programa de Incentivos
a Docentes-Investigadores
en Argentina (1993-2018)

Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman
Coordinadoras

Víctor Algañaraz
Denis Baranger
Paola Bayle
Fabio Erreguerena
Osvaldo Gallardo
Maximiliano Salatino
Roberto Salim



CLACSO

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

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

**iec
conadu**

Instituto de Estudios y Capacitación

**IEC Conadu
Instituto de Estudios de Capacitación**

Yamile Socolovsky - Directora

Miriam Socolovsky - Coordinadora Editorial

IEC - CONADU

Instituto de Estudios y Capacitación - Federación Nacional de Docentes Universitarios

Pasco 255 | CPAC 1081 AAE

Ciudad De Buenos Aires, Argentina

(54 11) 4953.5037 (54 11) 4952.2056

www.iec.conadu.org.ar



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos

a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018) (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2019).

ISBN 978-987-722-478-8

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

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

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

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional  **Asdi**

Contenido

Presentación

Un debate necesario	11
<i>Yamile Socolovsky</i>	

Prólogo

La evaluación como proceso político, la disputa por sus sentidos y la construcción de instrumentos autonómicos	15
<i>Karina Batthyány y Daniela Perrotta</i>	

Estudio introductorio

¿Qué significa categorizar?	17
<i>Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman</i>	

Primera parte.

Un recorrido histórico-estructural del PROINCE

Capítulo I

El rol de los rectores y el Consejo Interuniversitario Nacional en la implementación del PROINCE: ¿un traje hecho a medida?	43
<i>Fabio Erreguerena</i>	

Capítulo II

Un sistema de evaluación homogéneo para un espacio universitario heterogéneo. Estructura del PROINCE y características de la categorización 2016-2018	61
<i>Fabiana Bekerman</i>	

Capítulo III	
¿PROINCE versus CONICET? .	
Guerra fría, convivencia pacífica y doble-agentes	85
<i>Fernanda Beigel</i>	

Capítulo IV	
Las encrucijadas de las revistas universitarias	
en Argentina	115
<i>Maximiliano Salatino</i>	

Segunda parte
La cocina de la evaluación

Capítulo V	
Las prácticas evaluativas del programa incentivos <i>in situ</i>	
Geografía y geología del proceso de categorización	139
<i>Víctor Algañaraz</i>	

Capítulo VI	
El espacio de las disciplinas en el PROINCE	
La tensión entre los criterios generales	
y las especificidades disciplinares.....	183
<i>Oswaldo Gallardo</i>	

Capítulo VII	
La Comisión Regional Centro Oeste en el microscopio	
Proceso y resultados de la Categorización 2016-2018	207
<i>Roberto Salim y Paola Bayle</i>	

Capítulo VIII	
El PROINCE como instancia de legitimación de una cultura	
evaluativa. Capitales, inversiones y controversias	237
<i>Fabiana Bekerman</i>	

Conclusiones y perspectivas.....	269
<i>Fernanda Beigel y Denis Baranger</i>	

Referencias bibliográficas.....	283
---------------------------------	-----

Siglas	301
--------------	-----

Anexo 1. Cuestionarios de entrevistas	303
---	-----

Anexo 2. Protocolo de observacion.....	307
--	-----

Anexo 3. Codificación de las entrevistas y estadías	
de observacion	311

Sobre los autores y autoras.....	315
----------------------------------	-----

Agradecimientos

Esta investigación fue realizada completamente con fondos públicos, provenientes principalmente del PIP 2014-1057 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET) y el SECTYP 2016-2018 F020 de la Universidad Nacional de Cuyo. Complementariamente también del PICT 2013-1442 financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica. El apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU) hicieron posible esta publicación.

Presentación

Un debate necesario

Yamile Socolovsky

Desde hace ya varios años, y por múltiples razones, la evaluación académica está en discusión en las universidades argentinas. En su formulación más generalizada y probablemente más imprecisa, este cuestionamiento expresa el malestar que acumula la exigencia productivista y burocrática sobre quienes deben acreditar rendimiento para poder asegurar su permanencia y posibilidades de promoción en la carrera académica. Por otra parte, y de manera más sistemática, se han señalado reiteradamente las dificultades que los criterios evaluativos predominantes entrañan para las disciplinas más alejadas del paradigma de las ciencias exactas y naturales, matriz originaria de los parámetros de cientificidad, y ligadas por ello desde el comienzo a las modalidades de producción, circulación y validación que luego se tornaron imperativas para toda producción de conocimiento que pretendiera obtener credenciales en el sistema académico. No es casual que los primeros y más enfáticos reclamos procedieran de las ciencias sociales, de las humanidades, y de las artes, así como de las llamadas ciencias aplicadas. Y, comprensiblemente, también han sido éstas las áreas que primero ensayaron una visión crítica. Se reclama, entonces, la formulación de criterios más adecuados para la valoración de una actividad científica cuyas especificidades requerirían otros modos de registro y calificación, pero también se trata de un cuestionamiento más radical del dispositivo evaluador. Esto supone un profundo análisis de las consecuencias que la implementación de tal dispositivo tiene sobre el conjunto de la actividad científica y, más aún, sobre el desarrollo económico, político y cultural de las sociedades. Es precisamente en la visibilización de la trama que vincula este artefacto global con la creciente mercantilización de la educación superior y el conocimiento, y, al mismo tiempo, con las formas actuales de la dependencia académica, donde se encuentra la clave para la producción de una crítica política de la evaluación académica.

Es preciso notar que en torno a este punto se ha configurado una forma específica de la precarización del trabajo en el ámbito académico. Aquel malestar que experimentan muchas y muchos docentes a partir de la imposición de estándares de productividad científica para la calificación del desempeño individual y para la acreditación de aptitudes, constituye un sentir que llega a extenderse incluso por sobre las desigualdades que ese mismo dispositivo ha contribuido a reforzar al

interior del colectivo docente de las universidades. Sin embargo, es evidente que esta vivencia es mucho más negativa para quienes se encuentran en las posiciones menos aventajadas en un esquema fuertemente competitivo que ha segmentado al sector, promoviendo una concentración de recursos, oportunidades y prestigio en el extremo de la pirámide. Tal realidad estimula la aspiración ascensional, y por lo tanto la adhesión a las reglas de un juego en el que las expectativas de la mayoría se verán indefectiblemente frustradas. La planta docente no ha dejado de crecer, manteniendo siempre un porcentaje irreductible de casi 70% de dedicaciones simples en el sistema, que ha comenzado a resolver la cobertura de la función de enseñanza con una cantidad no desdeñable de personal contratado en condiciones inseguras e inestables. Este modo de contratación emula de manera ya preocupante una clase de empleo “flexible” que prolifera en los sistemas universitarios de otros países de América Latina y del mundo. Es claro que la reconversión de las y los profesores en “docentes-investigadores”, que ha justificado en su momento la incorporación de los mecanismos de evaluación-categorización-acreditación en nuestras instituciones universitarias, ha corrido en buena medida por cuenta y cargo del esfuerzo individual. Muchos lo han hecho para adaptarse –por convicción o por necesidad– y responder a sus requerimientos, independientemente de las condiciones ofrecidas por un sistema que también está surcado por desigualdades interinstitucionales persistentes.

Al mismo tiempo, no hemos dejado de advertir sobre la necesidad de revisar el rol de la evaluación académica en la conformación de una cultura universitaria que se erige como un obstáculo para el objetivo de asegurar, junto al derecho a la educación superior, la democratización del conocimiento y la cultura. La presión sobre las y los profesores para que orienten sus esfuerzos a la resolución de tareas acreditables en el marco de este paradigma de investigación ha incidido de manera notoria en una generalizada devaluación de la docencia, provocando la desatención – cuando no el abandono – de la función de enseñanza en el nivel de grado, y confinando a los márgenes de la agenda científica la producción de conocimientos ligada a la actividad docente, cuyos aportes serían fundamentales para procurar resolver los múltiples desafíos que implica asegurar el derecho a la educación superior en la actualidad. Finalmente, analizar críticamente cuáles son los factores que, a través del dispositivo evaluador, influyen en la selección de temas, enfoques y modos de la investigación, determinando los márgenes reales de la autonomía y la libertad académica, resulta fundamental para una perspectiva política que pretenda que la universidad pública comprometa su actividad, tanto en la enseñanza como en la investigación, a través del conjunto de sus acciones y vinculaciones, en el proceso colectivo de transformación democrática de nuestra sociedad.

La reflexión crítica sobre las condiciones de desarrollo de la actividad académica es una condición necesaria para el ejercicio de una autonomía comprometida en la tarea emancipatoria. Esta crítica tiene que producir, además, una mejor comprensión de la capacidad para orientar el esfuerzo de quienes se empeñan en la enseñanza y la producción de conocimientos hacia la consecución de objetivos socialmente valiosos en una perspectiva democrática. Es necesario comprender qué ha producido efectivamente en las instituciones la incorporación del dispositivo

evaluador: qué subjetividades se han constituido, qué representaciones se han configurado, qué relaciones se han desarticulado y cuáles otras se han fundado en el proceso contradictorio de la resistencia y el disciplinamiento al poder del artefacto. El libro realizado en co-edición constituye sin dudas un aporte fundamental a este debate. Realizado a partir de un amplio estudio de campo, exhaustivo y consistente, el trabajo conducido por Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman tiene además el valor de ofrecer, a través del análisis de los procesos de categorización, un abordaje sobre la cuestión de la evaluación académica que trasciende la superficialidad de algunas constataciones prejuiciosas o reiterativas, para ayudar a comprender la complejidad de un campo académico que ha incorporado ya una “cultura de la evaluación”, en cuyas tensiones, distorsiones, resistencias, evoluciones e indeterminaciones habrá que buscar las señales para imaginar las alternativas que necesitamos proponer y construir.

Prólogo

La evaluación como proceso político, la disputa por sus sentidos y la construcción de instrumentos autonómicos

Karina Batthyány y Daniela Perrotta

Este libro forma parte de un conjunto de lecturas imprescindibles para comprender y tensionar las condiciones de producción de conocimiento para las Ciencias Sociales y Humanidades de la región latinoamericana y caribeña. La evaluación de la investigación en nuestra región se encuentra atravesada por la subordinación de un conjunto de regulaciones internacionalizadas basadas en la utilización de índices bibliométricos y el factor de impacto como medida de productividad y de excelencia académica. Además, es central cierta capacidad de agencia de los investigadores y las investigadoras quienes a partir de la crítica del *status quo* y búsqueda de trastocar los sentidos y los instrumentos de la evaluación, intentan contextualizarla y alinearla con nuestros objetivos y las formas de producción de conocimientos.

Este riguroso trabajo de investigación busca visibilizar el carácter eminentemente político de los procesos de evaluación en tanto implica tomar posición acerca de sentidos, criterios e instrumentos en función de diferentes ideales, modelos o proyectos en torno a la figura del investigador y la investigadora, sus roles sociales y la función de los sistemas científico-universitarios en países semiperiféricos y/o periféricos como los nuestros. Consideramos que toda evaluación es política porque se priorizan unos objetivos por sobre otros, se visibiliza un conjunto de recorridos académico-intelectuales en detrimento de otros y los instrumentos de medición nunca son neutrales. Por lo tanto, asumiendo el carácter político intrínseco de la evaluación, es posible concluir que las discusiones y definiciones sobre la evaluación de la actividad académica no es territorio exclusivo para el debate entre técnicos y técnicas, sino que es arena de conflicto donde se ponen en juego proyectos de ciencia y universidad.

En la actual coyuntura de globalización académica neoliberal, cuando localmente se han internalizado sentidos, criterios e instrumentos de medición que trastocan los sentidos de la producción de conocimientos hacia fines mercantiles, donde imperan el productivismo y la competencia brutal entre actores y actoras, instituciones universitarias y países; este libro permite tensionar la supuesta total imposición de la corriente central en contextos periféricos. Lejos de una subordinación por asimilación acrítica en el marco del capitalismo cognitivo, este trabajo da cuenta de la capacidad de agencia que tienen actores y actoras del sistema

(universitario y científico) para revisar la internacionalización hegemónica de la evaluación y proponer –creativamente, más no exenta de conflictos– propuestas alternativas para balancear dicho sesgo. En efecto, esta investigación nos muestra con un minucioso trabajo de investigación –casi etnográfico– la peculiaridad del caso argentino donde conviven dos formas diferentes de valuación de la actividad académica. Por un lado, un esquema de investigación exclusiva –centralizado en torno al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)– que organiza ingresos, permanencias y promociones exclusivamente a partir de la productividad vinculada a publicaciones en el circuito central SCOPUS-ISI Web of Science/Clarivate. Por el otro, el PROINCE, que otorga categorizaciones en investigación en base al prestigio docente, siendo la cantidad de publicaciones “preferentemente indexadas” un criterio más entre otros. En otras palabras, la dualidad de los sistemas científicos y universitarios de Argentina está dada por la combinación de una “autonomía histórica” y las estrategias de la “heteronomía concertada”, dos andariveles que tienen una convivencia aparentemente pacífica.

Alertando al lector o lectora de este trabajo respecto de esta peculiaridad del caso argentino, ya que en el resto de los países de la región latinoamericana y caribeña hay una mayor homogeneización en torno al esquema de evaluación vinculado a la globalización académica neoliberal –y donde, muchas veces, la cantidad de artículos publicados en el circuito central tiene relación directa con los salarios de estos y estas profesionales–, el estudio del PROINCE muestra una experiencia de construcción de sentidos, criterios e instrumentos de evaluación con una orientación política bien definida por los actores y actoras gravitantes del sistema: los rectores y las rectoras nucleados en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). A partir de este claro direccionamiento político del proceso, las comisiones evaluadoras y quienes las componen, han logrado trascender la valoración exclusiva de la contabilización de trabajos publicados, para abordar el análisis y la categorización a partir de una mirada integral donde prima, muchas veces, un principio de solidaridad.

Consecuentemente, este libro permite comprender en profundidad la dualidad del caso argentino pero, especialmente, nos habilita una reflexión necesaria en estos tiempos: el potencial transformador de las comunidades académicas para hacer frente a reglas de juego que se presentan como inevitables e inmutables. Nuestro Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) está sosteniendo una discusión profunda y con bases sólidas sobre la transformación de los sentidos, los criterios y los instrumentos de evaluación de la actividad académica en línea con nuestra misión nodal de fortalecimiento de las ciencias sociales y humanidades latinoamericanas y caribeñas. Así como nuestra región es pionera y lidera los procesos de publicación en acceso abierto no comercial –y aquí CLACSO tiene un rol articulador central–, hemos de construir una propuesta alternativa políticamente viable para promover cambios en nuestros sistemas nacionales de evaluación. La forma de realizar esto es nutriéndonos de estudios como el que se presenta en este libro y desarrollando una estrategia regional de acumulación de experiencias y buenas prácticas, con vistas a conformar un mecanismo regional basado en las virtudes de la investigación y el quehacer académico de nuestras instituciones.

¿Qué significa categorizar?

Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman

Según los estudios disponibles, la “valuación” de los conocimientos científicos ha estado presente desde el siglo XVII, siendo el momento fundacional de la práctica conocida como “revisión por pares expertos” la que inicia en 1665, cuando la revista *Philosophical Transactions* somete los trabajos presentados para su publicación al informe de un miembro de la Royal Society (Sanz Menéndez, 2004; Albornoz, 2003). A partir de ese momento, la evaluación extendió su campo de aplicación y más recientemente comenzó a utilizarse como procedimiento de asignación de fondos para la investigación, para evaluar los resultados de las organizaciones o de investigadores individuales en el ingreso o promoción de sus carreras (Hackett y Chubin, 2003). En un espacio científico cuya dinámica se torna cada vez más competitiva, se ha complejizado también la evaluación en las revistas académicas: primero se restringía a la evaluación de los artículos mediante pares y actualmente se “categoriza” a la propia revista mediante una sofisticada bibliometría para analizar citas, indicadores de impacto, *journal rankings*. La evaluación de individuos e instituciones pasó a estar cada vez más atada a las publicaciones, y estas cada vez más dependientes de la categorización de las revistas. Esta metamorfosis convirtió a la tarea de evaluar en una compleja actividad tendiente a clasificar, valorar y reconocer, con su contracara insoslayable consistente en excluir, des-valorar y descartar.

Por lo general, revisión por pares es el nombre que se da al juicio del mérito científico elaborado por otros científicos que trabajan en el campo disciplinar y la especialidad en cuestión. La premisa es que el juicio sobre la calidad es una decisión experta que solamente pueden tomar aquellos que tienen suficiente conocimiento sobre el desarrollo del campo y su agenda de investigación. Rip (1994) sostiene que este método se basa en la determinación del mérito de las propuestas y de esas opiniones se fundan las decisiones sobre la asignación de fondos; basando así el funcionamiento del sistema de I+D sobre la legitimidad científica. Ahora bien, esa “legitimidad” resultante del proceso de evaluación nunca es completamente objetiva en la medida que es resultado de valoraciones individuales que están atravesadas por múltiples factores. Existe cierto consenso ya sobre el hecho de que ese juicio sobre la calidad de la investigación se realiza a partir de opiniones razonables de pares académicos que alcanzan un consenso intersubjetivo (Sutz, 2014).

Es decir que intervienen factores cognitivos y extra-cognitivos que se encuentran incrustados en una cultura epistémica e influenciados por la “identidad social” de los evaluadores, su impronta disciplinar, sus autopercepciones, sus definiciones de la “excelencia” y sus propias trayectorias (Lamont, 2009).

Si bien Lamont reconoce la relevancia de los conflictos que hay detrás de la negociación sobre los criterios de evaluación y el peso de las relaciones de poder que determinan quiénes son jueces legítimos, se distancia de Bourdieu en relación con los estudios del sociólogo francés sobre la crítica del arte por la escasa atención que le habría dado a la práctica, en el terreno concreto de la evaluación. Aboga por la necesidad de observar el gusto y la valoración artística no sólo como mecanismos que producen desigualdades sino también como procesos matizados por la interacción. Propone, en definitiva, traer a los objetos culturales y a sus evaluadores de vuelta a escena (‘back in’). El objetivo no es volver a una visión del arte u objeto cultural como poseedor de un valor intrínseco sino relocalizarlo en el marco del análisis de la agencia, la identidad y las emociones de los actores de la evaluación y sus prácticas. Este enfoque le parece prometedor para distintos campos en los que las evaluaciones rutinarias profesionales tienen incidencia (Lamont, 2015:43).

Ahora bien, los procesos de evaluación no sólo están atravesados por las autopercepciones, las culturas disciplinares y las creencias de los evaluadores. Nuestros estudios nos indican que estos se desarrollan en un “espacio de posibilidades” marcado por tres factores relevantes, pocas veces articulados en los estudios etnográficos sobre la evaluación académica. En primer lugar, un locus que relaciona las valoraciones de los evaluadores con los principios de legitimación que operan en su contexto inmediato: las *culturas institucionales*, con sus saberes y estilos de producción peculiares. En segundo lugar, las *creencias* ligadas a distintas escalas de categorización/clasificación que son cada vez más dependientes de criterios “universalizados” para clasificar las publicaciones, antes que la originalidad de los trabajos. En tercer lugar, las *resistencias*, que también juegan un papel en los procesos de evaluación, cuya incidencia depende en buena medida del margen de maniobra que ofrezca la política evaluativa institucional.

En su libro *¿Qué significa hablar?* Bourdieu (1985) se propone ligar el instrumento lingüístico con sus condiciones sociales de producción y sostiene que la distancia que existe entre los esquemas de interpretación que los receptores ponen en práctica en la apropiación creadora de un producto lingüístico y los esquemas que han orientado su producción, contribuye a crear no sólo el valor simbólico sino también el sentido del discurso. Hemos tomado esta pregunta como disparadora para reflexionar sobre los resultados de un estudio denso sobre la cultura evaluativa en Argentina que nos muestra numerosas tensiones: entre los instrumentos de evaluación y las “creencias” de los evaluadores; entre una evaluación “internacionalizada” al estilo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET) y una evaluación más adecuada a las condiciones de la investigación universitaria; entre dos formas de clasificación que coexisten en el campo científico-universitario argentino y que desafían permanentemente el proceso de evaluación y su interpretación. Es por ello que nos proponemos aquí contestar a la

pregunta: ¿Qué significa “categorizar” a los docentes-investigadores en las universidades argentinas?

En otros trabajos (Beigel, 2014, 2017) hemos analizado la convivencia conflictiva de dos sistemas de evaluación de investigadores en Argentina. En uno se estimulan las trayectorias internacionalizadas y en otro se estimula investigadores con un *habitus* local. Se trata de un caso bastante singular porque tiene dos culturas evaluativas de nivel nacional: una anclada en el CONICET, donde se recompensa la publicación indexada por sobre todas las cosas y se “categoriza” según los estándares hace largo tiempo impuestos por las ciencias exactas y naturales; y otra actuante en las universidades nacionales (públicas) donde se recompensa el prestigio docente y tienen mayor incidencia las ciencias sociales y humanas. Estos principios de legitimación disputan entre sí en un mismo campo, atravesando las disciplinas y anclando en trincheras locales que se convierten en arena de batalla: los concursos docentes, la conformación de comités científicos y la categorización en el PROINCE, el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores.

Ahora bien, mientras la riqueza de estas dos carreras de investigación está en su diversidad, algo las mancomuna: nos referimos a una estructura de comisiones asesoras que se diferencia de la tradicional evaluación de pares ya sea porque estas no cumplen la función de evaluar las contribuciones científicas de los postulantes, como ocurre en la evaluación de PROINCE, o porque estas comisiones recurren a evaluaciones de pares pero finalmente lo que cuenta son las publicaciones, como en el CONICET. Estas particularidades del campo inciden directamente en ese “espacio de posibilidades” en el que se desarrollan los procesos de evaluación. Este estudio se propone precisamente entrar en la trastienda del proceso de categorización realizado en Argentina entre 2016 y 2018 (correspondiente a la última Convocatoria del Programa) para observar la incidencia de las culturas institucionales, los efectos de campo, las “creencias” y las “resistencias” que operan en la clasificación de investigadores en este caso pero que, esperamos, también puedan contribuir a comprender procesos de evaluación en otros países.

1. Culturas epistémicas y culturas institucionales

La literatura disponible sobre evaluación, instrumentos y resultados, es bastante profusa. Desde una perspectiva normativa de la ciencia, Merton (1968) fue pionero en analizar cuáles eran las condiciones que debía cumplir cualquier sistema de evaluación por pares postulando que a condición de respetar la norma del comunismo (poner a disposición los resultados del trabajo científico) se puede ejercer el escepticismo organizado a través de comités editoriales de revistas o de agencias de financiamiento de la investigación. Esto está asociado a evaluaciones ex post sobre trabajos ya realizados o trayectorias hasta un momento determinado (informes de investigadores, resultados de investigación, etc.). La evaluación ex ante implica una revisión de los méritos que presentan los postulantes que aspiran a obtener beneficios económicos (adjudicación de fondos) y/o simbólicos (renovación de una condición académica o inclusión en tal o cual categoría). La evaluación de los méritos individuales es compleja porque involucra una comparación para decidir

a quiénes se les otorgará los beneficios derivados del instrumento y, por eso, Bianco, Gras y Sutz (2014) sostienen que ésta requiere una jerarquización que permita establecer comparaciones basadas en criterios predefinidos. Esos criterios, así como los instrumentos concretos que se utilizan para realizar la evaluación, son el resultado de los lineamientos de una política. Ahora bien, tanto los procesos de evaluación como las definiciones de políticas constituyen procesos dinámicos que sufren modificaciones, avances y retrocesos.

Estos estudios del sistema de evaluación por pares se han focalizado casi exclusivamente en las dimensiones cognitivas de la evaluación, resaltando su papel en la competencia académica por la definición de excelencia, pero concibiendo las dimensiones “extra-cognitivas” como influencias corruptivas. Para Lamont (2009), sin embargo, el proceso de evaluación es profundamente emocional e interactivo y está culturalmente incrustado e influenciado por la “identidad social” de los evaluadores/as, tanto sus autopercepciones como las formas en que otros los clasifican a ellos. El deseo real de los evaluadores por hacer que sus opiniones sean respetadas por sus colegas juega un importante rol en las deliberaciones. En contraste con la posición de Merton, la autora sugiere que los elementos extra cognitivos no corrompen el proceso de evaluación, sino que la evaluación es imposible sin ellos. Las definiciones de excelencia que los evaluadores/as emplean están influenciadas por sus subjetividades, las facetas de sus identidades y trayectorias intelectuales y sociales. En esta perspectiva, intervienen centralmente lo que Knorr-Cetina (1999) llama *culturas epistémicas*, que modelan las formas de definir la calidad y de reconocerla, las creencias en la investigación, las nociones sobre la excelencia, los estándares y el rol de la teoría, la importancia de los límites disciplinares, etc.

Para Lamont (2009) los juicios de los evaluadores no sólo reflejan o sirven a la posición que ocupan en el campo, sino que están motivados por su participación pragmática en la resolución colectiva de problemas. Por lo tanto, contra Merton, Bourdieu y Whitley, la autora se opone a una visión que ve a los evaluadores sólo impulsados por una lógica competitiva y sugiere que el *peer review* es una interacción y una empresa emotiva, en el sentido de Goffman. El programa de una sociología de la (e)valuación que propone Lamont, y su insistencia en distanciarse del modelo de Bourdieu, está fuertemente influenciado por su lectura de los estudios del sociólogo sobre la producción artística y cultural. Ella considera que el análisis del autor francés acerca de los juicios estéticos se basa en un modelo simple: la oposición entre una valoración económica y una esteticista, que a su vez son producto de una estructura dual del campo cultural: la oposición entre el arte puro y la producción masiva de la industria cultural. Lamont señala las limitaciones de ese dualismo y, sobre todo, la determinación de ese dualismo sobre el juicio estético, apuntando a la existencia de una mayor diversidad de juicios, cuya explicación no está en la estructura del campo sino en otros condicionantes de esas prácticas “valuativas”.

La base de este “modelo” propuesto por Bourdieu la encuentra en un libro-compilación que sólo existe en la traducción inglesa, bajo el título *The field of cultural production* (1983), y que ha originado no pocas discusiones en el medio bourdieusiano. Pero concentrémonos aquí en otras obras que apuntan en una

dirección diferente. En *El sentido práctico* (1980) el sociólogo francés propone la mirada del etnólogo para analizar la diversidad de prácticas, representaciones y lógicas que anidan en una comunidad en relación con un “sistema de preferencias” que depende no solo de todas las opciones de aquel que decide sino también de las condiciones en las cuales son efectuadas esas opciones. Las prácticas sólo pueden explicarse a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que éste opera, o sea, a condición de poner en relación mediante el trabajo científico esos dos estados del mundo social que el *habitus* efectúa en y por la práctica. Cuando se dedica a analizar específicamente el campo científico, sostiene que la especificidad del “oficio” de científico procede del hecho de que ese aprendizaje es la adquisición de unas estructuras teóricas extremadamente complejas y que pueden adquirirse de forma acelerada gracias a la formalización a lo largo de la trayectoria de formación y de práctica científica en equipos e instituciones. Las reglas y las regularidades que determinan el comportamiento del científico sólo existen como tales, en el sentido de la conformidad con las exigencias de cientificidad, porque son percibidas por unos científicos dotados del *habitus* que les permite percibir las y apreciarlas. Las posiciones de los agentes (los científicos aislados, los equipos o los laboratorios) son definidas por el volumen y la estructura del capital específico que poseen. Y esas posiciones, determinan la estructura del campo que los determina, es decir, el estado de las fuerzas que se ejercen sobre la producción científica, sobre las prácticas de los científicos. El peso asociado a un agente, que soporta el campo al mismo tiempo que contribuye a estructurarlo, depende de todos los restantes agentes. El margen de libertad concedido a las estrategias dependerá de la estructura del campo, caracterizada, por ejemplo, por un grado más o menos elevado de concentración del capital. Las estrategias de los investigadores están orientadas por las presiones y las posibilidades objetivas que se hallan inscritas en su posición y por la representación que son capaces de formularse de su posición y de la de sus competidores (Bourdieu, 2003).

A diferencia del mundo artístico, que opondría el esteticismo del vanguardismo con el polo masivo de la industria cultural, el “desinterés” es la *illusio* que atraviesa todo el campo académico y su reconocimiento es más apelado mientras más es negado. Ahora bien, el campo científico no es una simple torre de marfil equiparable al sector “arte-purista” de la producción cultural. La estructura de la relación de fuerzas que es constitutiva del campo está definida para Bourdieu por la estructura de la distribución de las dos especies de capital (temporal y científico). Como la autonomía nunca es total y las estrategias de los agentes comprometidos en el campo son al mismo tiempo científicas y sociales, el campo es el espacio de tensiones entre un capital de autoridad propiamente científica y un capital de poder sobre el mundo científico, que puede ser acumulado por unos caminos que no son estrictamente científicos (a través de las instituciones que conlleva) y que es el principio burocrático de los poderes temporales (Bourdieu, 1984).

Bourdieu imaginaba estas batallas como estrictamente nacionales, mientras lo “internacional” se le presentaba como un recurso usado contra poderes temporales cuando la autonomía del campo era débil. Sin embargo, como veremos en este

libro, la “globalización académica” y el fenómeno de “universalización” de criterios e indicadores bibliométricos para “valuar” trayectorias e instituciones ha producido que diversos circuitos de consagración penetren las fronteras nacionales de los campos, incidiendo en sus lógicas. Por lo tanto, es necesario redefinir la “autoridad propiamente científica” pero también reflexionar sobre la función de los poderes temporales, toda vez que estos resultan dispositivos que ofrecen cabida a las resistencias contra las fuerzas heterónomas.

La consideración del peso de los criterios extra cognitivos, la experiencia y trayectoria de los evaluadores que invoca Lamont es un elemento fundamental en el estudio de las culturas evaluativas. Sin embargo, parecen muy compatibles con la idea bourdiana del *habitus* en tanto internalización de un “oficio”. Esto es algo que visualizamos en nuestras observaciones del proceso de categorización en Argentina a través de la existencia de disputas y tensiones, pero también en una verdadera y honesta dedicación puesta en la tarea en la búsqueda de la “justicia” evaluativa. Ahora bien, ¿en qué se fundan los juicios académicos y esas emociones que recorren a los evaluadores de una postulación para una categoría de investigación? Si están desmarcadas del campo, como sugiere Lamont y sólo pueden ser explicadas de manera inductiva, ¿resulta entonces que están dominadas simplemente por el amor, parafraseando a Clark (1983)?

Nuestros estudios de la cultura evaluativa en Argentina sugieren que, efectivamente, esos juicios y esas prácticas evaluativas se construyen en escalas locales que no pueden ser reducidas meramente al reflejo de la lógica de un campo. Pero están relacionadas indefectiblemente con saberes institucionales y disposiciones largamente estructuradas en institutos, cátedras, departamentos, equipos de investigación, todos los cuales van forjando culturas evaluativas (Beigel, 2017). Es decir, un saber hacer que se nutre de elementos extra cognitivos que intervienen en la conformación de la trayectoria de los evaluadores, en sus clasificaciones y en sus “emociones”. Según nuestras observaciones empíricas, aquellas disposiciones, valoraciones y deseos han ido cambiando con el tiempo, especialmente en las últimas décadas en relación directa con trayectorias moldeadas cada vez más por el prestigio creciente de la ciencia *mainstream*.

Efectivamente, la valoración de la excelencia es un juicio modelado por los propios actores del proceso de evaluación, que se modifica con el tiempo y el espacio. Incluso los criterios globales o universales que son aceptados muchas veces localmente por provenir de los “centros de excelencia” son apenas una ‘excelencia local’ contextualizada, construida socialmente por determinados actores, que se ‘universaliza’ a través de una sucesión continua de procesos de evaluación (Davyt y Velho, 1999: 33). Sin embargo, no podemos negar que la estructura desigual del sistema académico mundial genera la universalización de ciertos juicios o criterios mediante un proceso histórico de mercantilización de la ciencia que operó de Norte a Sur. Esto no significa que en la periferia los evaluadores tengan un corset ajustado mientras los evaluadores del Norte tienen más libertad de acción. La atadura del financiamiento a la productividad medida en términos bibliométricos afecta a todas las comunidades académicas en mayor o menor medida.

La principal limitación del enfoque propuesto por Lamont reside en el excesivo peso que se otorga al peer review, a sus bases de *expertise* y rectitud, a los que concibe incluso como dominantes frente a los métodos bibliométricos que son cada vez más populares porque, según Lamont, estos descansan indirectamente también en la evaluación de pares (de las revistas, por ejemplo). Señala además que las ciencias sociales y humanas por su parte, consideran poco creíbles los indicadores bibliométricos (Lamont, 2012). Es decir que el punto de partida consiste en centrarse en unas interacciones que estarían desligadas no sólo del campo (en su límite nacional), sino de los efectos de la globalización académica. Por el contrario, lo que nosotros vemos es que junto con el proceso de “universalización” de criterios e indicadores bibliométricos sostenidos en bases de datos supuestamente “internacionales”, el proceso de categorización/clasificación académica ha cambiado mucho. La evaluación de pares propiamente dicha sigue teniendo intervención mediante la opinión experta de especialistas para evaluar artículos en una revista, proyectos de investigación, ingresos a carrera o promociones. Pero existe toda una estructura intermedia de comisiones evaluadoras compuestas también por pares, pero que no ofician como expertos para analizar la originalidad de las contribuciones científicas de los/as candidatos/as sino para analizar perfiles y ofrecer un orden de mérito a quienes resuelven efectivamente sobre los cupos, cargos o ascensos de categoría. Esa estructura institucional reduce cada vez más la injerencia de las emociones y no precisamente en función de las posiciones de los evaluadores en el campo, sino mayormente, en relación con las tensiones y márgenes de autonomía que esas instituciones tienen para moldear esos perfiles en función de las presiones de agentes locales, nacionales y/o foráneos.

La capacidad de estas comisiones evaluadoras para modificar criterios establecidos y refractar criterios heterónomos es limitada, lo que precisamente reactualiza los efectos estructurantes del campo. La adopción de los criterios “universales” o rankings universitarios difiere según el país y establece el espacio de posibilidades que tienen las culturas institucionales, así como la libertad de los evaluadores para resolver los casos que tienen en sus manos. Esos efectos son finalmente de “campo”, porque la variabilidad en la adopción por parte de las agencias públicas y universidades de esos indicadores finalmente resulta en una experiencia histórico-concreta de criterios e instrumentos de evaluación que define perfiles para las posiciones, cargos y promociones que distribuyen los recursos.

En otros trabajos hemos mostrado cómo operan estas culturas institucionales en el fuego cruzado de las dinámicas locales y globales. Conviene traer aquí un caso bastante sintomático del proceso de uniformización de las prácticas evaluativas en Argentina. Nos referimos al uso de la indexación de las revistas como instrumento de clasificación del valor de las publicaciones de las postulaciones a ingreso y promoción en el CONICET. En sus comienzos, este proceso operó en las ciencias exactas y naturales, mediante el uso del *Science Citation Index* y el Factor de Impacto/Ranking de las publicaciones. Se establecieron tres grupos de revistas, según su “calidad”, identificados con las jerarquías impuestas por esos rankings y bases de datos. El proceso fue extendiéndose de a poco a las demás ciencias “duras” con el uso de Scopus que fue concebida por el organismo y por esas comunidades

académicas como más abarcativo de la diversidad disciplinar. Más recientemente, las ciencias sociales y humanas también establecieron sus propios “3 grupos de revistas”, acorde a la indexación de las mismas. Como resultado de la Resolución 2249/14 del Directorio del CONICET, estas disciplinas también clasifican las publicaciones con un mecanismo de exteriorización de la autoridad científica en términos de Bourdieu, depositando la confianza en los estándares de calidad evaluados por esos repositorios bibliométricos. La diferencia reside en la inclusión formal de SCielo (y consuetudinariamente Latindex-Catálogo) en el grupo 1 junto con SSCI-Clarivate y Scopus. Más allá de la presencia de otras formas de indexación en el grupo 2 o 3, en la práctica evaluativa son las revistas del grupo 1 las que definen un ingreso o una promoción. Lo cierto es que la indexación ha reemplazado la evaluación y discusión de la “originalidad” de los trabajos y este fenómeno es común a todas las áreas científicas. Por otra parte, en este organismo hay una valoración común de las publicaciones internacionales frente a las publicaciones nacionales, que son cada vez menos valorizadas en las aplicaciones, resultado de lo cual solo un 7% del total de publicaciones que los investigadores eligen para promocionar pertenecen a revistas argentinas (Beigel, 2014). Esta sobrevaloración de la indexación y el desprecio por las publicaciones nacionales demuestran que la globalización académica traza fronteras al espacio de posibilidades de las prácticas evaluativas en todas las disciplinas.

Pero, allí están las culturas institucionales para devolvernos algo del margen de maniobra. La batalla que las ciencias sociales y humanas libraron en las instancias decisorias del CONICET para validar indexaciones alternativas al circuito *mainstream* terminó estimulando una modalidad específica de publicación internacional que marcó una diferencia en las trayectorias de estos investigadores. Me refiero a la publicación latinoamericana, que finalmente convenció a biólogos, ingenieros y matemáticos de ese Organismo que valen tanto como las que se editan en inglés. Como resultado, hoy la mayor parte de los científicos sociales que ingresaron al organismo en la fase expansiva de la última década tienen una orientación hacia el circuito regional y sólo una pequeña minoría puede encontrarse con apariciones en Scopus y con H Index. Mientras, en otros países latinoamericanos, especialmente México, Colombia o Chile, las elites académicas de todas las disciplinas son incentivadas bajo diferentes formas para publicar exclusivamente en circuitos *mainstream*.

Si el latinoamericanismo de las ciencias sociales y humanas del CONICET evidencia márgenes de maniobra y cierta autonomía institucional, pues qué decir entonces del otro sistema nacional de clasificación de investigadores, el PROINCE, que es el que nos ocupa en este libro. Mientras en el CONICET se forjó un oficio de investigador internacionalizado, basado en una cultura evaluativa productivista, las universidades nacionales construyeron su propio estilo de investigador, basado en el prestigio docente. Estos dos principios diferentes de legitimación, cuya comparación desarrollaremos en el capítulo 3, produjeron la existencia de una elite académica bifronte, con *habitus* de producción y circulación diversos que generan perfiles sumamente internacionalizados frente a perfiles claramente localistas o nacionalizantes (Beigel, 2017). Ahora bien, ¿cuál costado de aquella cabeza bifronte

puede ser identificado con una *illusio* autónoma al estilo clásico bourdieusiano? Si los investigadores internacionalizados son dependientes de los indicadores de impacto e indexación de las revistas, significa que son más autónomos los docentes-investigadores que rechazan/refractan aquellos criterios foráneos? Y si estos últimos están atados a la lógica temporal del poder universitario, ¿es que entonces la autonomía académica en todas sus formas está en riesgo de extinción?

Esta elite bifronte, estas dos culturas evaluativas en pugna, parecerían indicar que el campo académico argentino tiene aires de familia con aquel dualismo del campo de la producción cultural propio del “modelo” de Bourdieu criticado por Lamont: en un córner el academicismo universalista del CONICET y en el otro, el corporativismo nacionalista de las universidades nacionales. Pero las cosas no son tan simples. Tres observaciones sirven como prueba de la integridad y, al mismo tiempo, de la heterogeneidad del campo científico-universitario. En primer lugar, los/as investigadores de CONICET desean tener un puesto de profesores en una Universidad nacional, tanto como los/as profesores de la Universidad aspiran ser considerados como iguales a un investigador del CONICET. De hecho, la gran mayoría de los/as investigadores del CONICET tienen lugar de trabajo y cargo docente en una Universidad nacional, con lo cual aquellos “oficios” opuestos se enfrentan en un mismo locus. En segundo lugar, ambos perfiles participan de la clasificación nacional del PROINCE y comparten espacios en la más alta categoría (I). En tercer lugar, la Universidad de Buenos Aires, tiene un papel determinante en la morfología y estilos de producción y circulación del CONICET (Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018).

En el capítulo 8 veremos que el PROINCE estimuló un oficio academicista de docente-investigador “puro”, en tensión con un perfil de gestión ligado a los poderes temporales del corporativismo universitario, pero cuya existencia la debe precisamente a la defensa corporativa que los Rectores hicieron de la “investigación universitaria”. En el CONICET existen circuitos de reconocimiento internacionales, transnacionales y regionales que son valorizados frente a los circuitos locales o nacionales. Las tensiones entre esos distintos principios de legitimación se producen en el terreno de culturas institucionales muy diversas, dada la tradición autonómica prevaleciente en Argentina. Todo esto convierte al campo en un espacio multi-escalar en el que los circuitos de reconocimiento ponen en jaque las fronteras del campo, pero no las hacen desaparecer. Por eso hemos utilizado la tradición latinoamericanista y el concepto de “heterogeneidad estructural” para comprender la complejidad de estas culturas evaluativas “alteradas” por la globalización académica pero que no admiten una “aculturación” ni quedan estructuralmente desnacionalizadas. La gigante y prestigiosa Universidad de Buenos Aires es un excelente ejemplo de esa multi-escalaridad: es al mismo tiempo la sede de la elite más internacionalizada del CONICET y el refugio de los grupos localistas más resistentes a la globalización académica (Beigel 2014, 2015, 2017).

2. Los programas de incentivos a la investigación como parte de una tendencia mundial y regional. La singularidad del PROINCE

Entre fines de los años de 1970 y principios de 1980, en los países de Europa Occidental, fue surgiendo un tipo de Estado denominado por Neave (1988) “Estado evaluador” que establecía una forma particular de vincular estado-sociedad-educación superior y que dio lugar a los sistemas de acreditación de las universidades. El surgimiento de estos sistemas de evaluación estuvo vinculado a ciertos reclamos que se manifestaron como aspectos esenciales del diagnóstico que los originaba. En primer lugar, diversos sectores de la ciudadanía reclamaban conocer cómo y en qué se gastaban los recursos públicos que el Estado extraía a través de los impuestos; los alumnos pedían buena educación, el mercado exigía calidad, los organismos internacionales solo financiaban proyectos que puedan ser evaluados seriamente, todo esto obligó a la universidad a redefinir –vía la evaluación de sus actividades y productos– los términos del contrato social que la ligaba con su entorno. Esta es la función de rendición de cuentas (*accountability*) de la evaluación institucional. En segundo lugar, la universidad necesitaba información sistemática sobre sí misma e instrumentos de gestión válidos, es decir, cumplir la función de aprendizaje institucional. Finalmente, la evaluación es un instrumento racionalizador en el proceso de asignación de recursos que siempre son escasos, lo cual convierte los sistemas de evaluación en herramientas de gestión. (Krotsch, Camou y Prati, 2007).

Los sistemas de acreditación tuvieron mayor impacto en el ámbito de la investigación por tres razones: por un lado, la evaluación del desempeño en la actividad de investigación comenzó a asociarse directamente con la obtención de premios o de recompensas monetarias y simbólicas; en segundo lugar, estos sistemas comenzaron a regular el ingreso y/o permanencia en segmentos profesionales con diferente jerarquía y prestigio; y, en tercer lugar, el acceso al desarrollo de la actividad investigadora comenzó a ser garantía de un mayor status profesional, al mismo tiempo que la obtención de mejores recompensas (Araujo, 2003) Esta autora sostiene que: *“el fortísimo impacto en la estratificación académica de este mecanismo basado en la remuneración diferenciada según los antecedentes y desarrollo profesional individual en el área de investigación, lleva a sostener que quienes sólo se ocupen de las tareas de enseñanza y de gestión, serán considerados “ciudadanos de segunda” en el complejo campo de la educación superior. Así la antigua estratificación del cuerpo académico basada en la posición ocupada como profesor, fue siendo sustituida por el lugar que se ocupa como investigador (...) y para cuyo acceso se aplican refinados –y también altamente cuestionados– instrumentos de evaluación”* (Araujo, 2003: 86).

Las políticas de evaluación de la calidad tuvieron un carácter transnacional, es decir, la aparición de ese tipo de políticas se dio a nivel mundial y regional y, en su mayoría, los patrones de regulación de la educación superior que se instalaron eran propios del sistema norteamericano de acreditación de instituciones y programas. En México, en 1984, se creó un sistema de incentivos para orientar la actividad de los investigadores del sistema público y privado distribuyendo un monto económico y una categoría (prestigio). En Venezuela, en 1990, se inauguró

un programa de promoción del investigador científico y del innovador tecnológico, con la distribución de una beca mensual en función de la categoría obtenida. En Argentina, se fundó el programa de incentivos orientado sólo a organismos públicos y en coexistencia con otros sistemas de evaluación (Sarhou, 2013). En Colombia se constituyó un sistema de incentivos para las universidades públicas que consiste en otorgar un adicional en el salario de acuerdo a una calificación de cada docente universitario según una serie de criterios como títulos académicos alcanzados, categoría dentro del escalafón docente, experiencia calificada y productividad académica. Más recientemente, en 2007, Uruguay creó el Sistema Nacional de Investigadores asociado al otorgamiento de incentivos económicos y a un “nivel” de investigador. Por su parte, Paraguay, luego de ser asesorado por funcionarios uruguayos, implementó en 2011 el Programa Nacional de Incentivo a los Investigadores. Estos programas tienen en común el pago de incentivos monetarios individuales a científicos y profesores universitarios por la realización de un conjunto de actividades y la demostración de ciertas credenciales. Esta política implicó a su vez el diseño de procesos de evaluación de la investigación y de los investigadores. De allí que, a tres décadas de adoptadas estas medidas, puedan encontrarse sistemas de evaluación que buscan dirigir y definir la calidad del trabajo y sistemas que buscan profundizar en la organización, determinar la asignación de recursos y valorar la relación entre los inputs y los objetivos que se pretenden alcanzar (Sarhou, 2016).

Uno de los pilares centrales de estas nuevas formas de evaluación, que se constituyó en la principal recompensa ansiada por investigadores e instituciones, fue la publicación científica en revistas indexadas. El primer Índice de Citación de revistas (Science Citation Index) creado por el Institute for Scientific Information en 1959 implicaba la construcción de un listado de revistas de “corriente principal” que dio luz a los indicadores bibliométricos que se desarrollaron en Web of Science (ex Thomson & Reuters hoy Clarivate). Esas revistas, en su abrumadora mayoría editadas en la academia estadounidense comenzaron a representar la producción de la “ciencia universal” y poco a poco el SCI jugó un rol central en la definición de los criterios de evaluación de las carreras individuales y de las instituciones. Los Rankings universitarios vinieron a consolidar este proceso de mercantilización jerarquizando las universidades con alto performance en aquellas bases de datos “mainstream” y promoviendo la concentración de flujos de estudiantes de Sur a Norte.

En el marco de una nueva concepción de universidad donde el conocimiento comenzó a destacar por su valor de uso y los indicadores de productividad, se puso en jaque el ideal de libertad académica y de investigación, condicionado por los conceptos de rendición de cuentas y necesidad de atender intereses externos. Esto último adquiere especial actualización en el presente contexto donde los estándares internacionales de productividad científica impactan fuertemente en la vida académica dado que las políticas de investigación buscan un posicionamiento en los rankings de universidades y de producción científica a nivel global. Según Vasen (2018:19) “...Podría hipotetizarse entonces que la ciencia académica termina siendo protegida de la exigencia de producir conocimiento aplicado sólo en la medida

en que los científicos ofrezcan a los policy-makers una performance satisfactoria en los indicadores de productividad. Se les concede una exención en materia de impacto social, condicionada a la generación de productos de investigación que permitan al país o a la institución universitaria lucirse en los rankings internacionales”.

Los procesos y modalidades de imposición de estándares científicos originados en los campos académicos “mainstream” (por vías más o menos sutiles) y el impacto que esto ha generado en la evaluación en campos científicos periféricos han sido abordado por diversos autores (Vessuri, 1994; Kreimer, 2011; Beigel, 2013, 2014, 2015; Bianco, Gras y Sutz, 2014; Sutz, 2014; Ortiz, 2009; Naidorf y Perrotta, 2016; Vasen y Lujano, 2017, Alperín y Rozemblum, 2017). Los estudios desarrollados en el marco nuestro Programa sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL) han argumentado que para comprender la lógica de funcionamiento de los campos científicos periféricos es necesario tomar distancia de una interpretación simplista sobre la dependencia académica que considera un centro activo y productor de conocimiento y una periferia pasiva receptora e importadora de ideas; y lo mismo cuenta para el caso de la transferencia de estándares internacionales en los sistemas de evaluación de la actividad científica. Las transformaciones recientes en la circulación internacional del conocimiento han diversificado la periferialidad científica. Y es urgente revisar las perspectivas tradicionales que tienden a identificar el desarrollo científico con el crecimiento en términos de publicaciones/impacto en las revistas *mainstream* (Beigel, 2018).

La eficacia de las políticas globales para imponer culturas evaluativas o modificar estilos de producción y circulación científica depende de varios factores locales, como decíamos al comienzo de este trabajo. El caso argentino tiene dos rasgos histórico-estructurales que condicionaron fuertemente el espacio de posibilidades de un programa de evaluación del desempeño del profesorado universitario. En primer lugar, la existencia desde 1958 de una agencia pública con una carrera de investigación (el CONICET) separada de las universidades, que tuvo etapas de fuerte expansión, especialmente durante la última dictadura militar, afectando directamente los recursos asignados a las universidades para la función de investigación (Bekerman, 2018c). En segundo lugar, la arraigada tradición de autonomía universitaria que también atravesó distintas etapas en Argentina y tuvo, en los años noventa, una particular configuración. Erreguerena (2018) sostiene que los Rectores de las Universidades nacionales jugaron un papel central en la oposición al ajuste neoliberal en defensa de la autonomía. Pero, al mismo tiempo, participaron activamente de los programas de reforma propuestos por la Secretaría de Políticas Universitarias conducida por Juan Carlos Del Bello, negociando los criterios de evaluación del PROINCE. Como podrá verse en el capítulo 1, esta *heteronomía concertada* que caracteriza al período explica en gran medida la estructura del sistema de incentivos y del proceso de categorización.

Existen diferentes visiones respecto de las reformas propuestas para las universidades argentinas en los años noventa, que mayormente fueron catalogadas como neoliberales, pero es claro que muchas de ellas no se plasmaron finalmente en la política universitaria en ese período. Una de estas era la aspiración del llamado “Plan Del Bello” tendiente a lograr la titulación de la totalidad del profesorado

universitario en un determinado plazo, una meta que se mantuvo entre las prioridades de las últimas décadas, pero con conquistas muy por debajo de aquella expectativa. Prati (2003) sostiene que parte de esas reformas no alcanzaron sus efectos, entre otras cosas, porque los actores que proclamaban la defensa de la universidad pública presentaron resistencias que fueron catalogadas por algunos funcionarios como conservadoras, direccionadas a sostener un status quo, o como expresiones de un 'autonomismo corporativo'. Circulaba por aquel entonces un diagnóstico del profesorado universitario como un grupo fuertemente heterogéneo, en donde un conjunto de profesionales de excelencia (presumiblemente no mayoritario) convivía con docentes "perezosos" (cuando no cuasi-fraudulentos), lo que aconsejaba un diseño de políticas que separen adecuadamente "la paja del trigo" (Prati, 2003:44).

Como resultado de la conjunción de estas múltiples fuerzas que operaban en el campo científico-universitario, se forjaron en esta etapa dos culturas evaluativas que tienen carácter nacional: la del CONICET y la del PROINCE. La cultura evaluativa del CONICET ha probado ser mucho más homogénea y meritocrática que la de las universidades nacionales: el ingreso y promoción se obtienen básicamente a través de las publicaciones internacionales en revistas indexadas. El circuito de publicación dominante es el mainstream y la lengua mayoritaria de escritura es el inglés. El PROINCE, en cambio, evalúa una población muy heterogénea, puesto que pueden observarse diferencias intra-institucionales, intra-disciplinarias y regionales. Por su parte, el ingreso a la docencia depende de reglamentaciones tan diversas como las sesenta universidades nacionales existentes y en muchas de ellas los antecedentes de investigación tienen una participación considerablemente menor a los antecedentes de docencia. Uno de los aspectos principales que singularizan el PROINCE en relación a las tendencias evaluativas globalizadas (y que se explica por la combinación de una "autonomía histórica" y las estrategias de la "heteronomía concertada" arriba señaladas) se halla alojado en el corazón de los criterios de evaluación. Nos referimos al hecho de que nunca se incorporó un criterio de evaluación de la producción basada en la clasificación de la indexación de las revistas, y mucho menos en el impacto o el índice de citas, cosa que sí hicieron en otros países y que es moneda corriente en el CONICET. En PROINCE se categoriza nacionalmente los investigadores/as en base a un conjunto de criterios entre los cuales las publicaciones son un porcentaje menor y solo se exige que las mismas sean "preferentemente indexadas".

El estudio etnográfico y el análisis estructural que exponemos en este libro comparten el espíritu del proyecto de una "sociología de la (e)valuación" lanzado por Lamont (2012) con el objetivo de superar los estudios que observan sólo factores cognitivos y aquellos que explican todo mediante el recurso a las posiciones y tomas de posición de los agentes. Pero a diferencia de Lamont, luego de escudriñar durante muchos años nuestras culturas evaluativas, nos parece que esa sociología no sería precisamente "post-bourdiana" como ella propone, sino que resulta indispensable traer al "campo" de regreso ("back in") para entender la injerencia de los poderes temporales, las resistencias, y las creencias en las luchas por la clasificación que transcurren en los procesos de evaluación. Para ello, encaramos un estudio de

la Categorización 2016-2018 mediante dos vías que luego fueron puestas en relación: a) un análisis histórico-estructural del programa de incentivos, su morfología, la distribución de los docentes incentivados y los factores que incidieron en la evolución de los criterios de clasificación; y b) una observación participante densa e integral del proceso de evaluación en las comisiones regionales.

3. La categorización en el PROINCE y los límites de la evaluación de pares

Existe una copiosa literatura que analiza la historia y la normativa que da vida al PROINCE, su devenir –sobre todo en el contexto de los años ‘90– y sus efectos en la estructura general del sistema universitario (Sarhou 2014 y 2016; Carrizo 2011; Prati 2009; Badano 2005; Araujo 2003; Carullo y Vaccarezza 1997, Bekerman 2018d; entre otros). También hay un grupo de trabajos más focalizados que examinan el impacto de dicho Programa en instituciones universitarias específicas a partir de la percepción de los mismos docentes (Algañaraz y Castillo 2018; Ridel 2011; García de Fanelli y Moguillansky 2014; Prego y Prati 2006; Prati 2003; Fernandez Berdaguer y Vaccarezza, 1996). En su mayoría coinciden en puntualizar su impacto en la profesionalización académica, en primer lugar, un incremento en el número de investigadores y proyectos, mayor en las universidades con menor tradición en la investigación y, dentro de cada universidad, mayor en las disciplinas con menor tradición en la investigación: las humanidades y las ciencias sociales, ciertas especialidades del campo tecnológico, y las áreas en las que tiene un fuerte peso el ejercicio profesional. Prati (2003) señala como uno de los efectos más relevantes del Programa un cambio en los criterios de status en el medio académico, a partir de la creciente importancia que adquirieron las actividades de investigación en la adquisición de prestigio social. La mayor parte de la literatura especializada coincide en afirmar que el Programa contribuyó a otorgar identidad institucional a la investigación en las universidades, a partir de la creación de una nueva figura, el “docente-investigador”, que realiza investigación en relación de dependencia respecto de la propia universidad, y no necesariamente en relación con un organismo externo (por ejemplo, el CONICET). Esta identidad fue además reforzada mediante la creación de una suerte de “escalafón” específico para los investigadores (la “categoría”), paralelo al escalafón docente y que dio origen a no pocos conflictos (Prati, 2003).

Otros autores señalan que el PROINCE modificó también la inserción de los investigadores del CONICET en las universidades porque comenzaron a dedicarle más tiempo a las actividades de docencia; produjo cambios en la estructura de los proyectos dado que aumentó el promedio de integrantes y disminuyó la participación de proyectos unipersonales; impactó positivamente en la formación de recursos humanos, las publicaciones, la difusión y su impacto social (Araujo, 2003). El principal objetivo del programa parece haberse cumplido, esto es, institucionalizar un sistema de investigación en las universidades que colabore en dos sentidos: potenciar la actividad de investigación en docentes que se dedicaban casi

exclusivamente a la enseñanza y articular la actividad de investigación y docencia, cuyo divorcio tiene raíces históricas, manifiesta en científicos que pertenecían a organismos como el CONICET y que no realizaban tareas de docencia.

Leal de Man (2002) señala como efecto principal del Programa sobre los académicos el desarrollo de un conjunto de “estrategias” de respuesta frente a este “dispositivo” gubernamental de “regulación del trabajo académico”: “estrategias de economía de tiempo” (dedicación preferencial a lo “medible”), “estrategias de agrupamiento” (muchas veces mediante la conformación de grupos “artificiales”), “estrategias de producción cuantitativa” (en detrimento de la calidad), “estrategias de atajos institucionales” (realizando tareas institucionales con el fin de obtener “puntaje” para el Programa). Junto con el señalamiento de estos efectos comunes, la autora destaca el impacto diferencial del Programa en dos comunidades disciplinares epistemológicamente dispares: bioquímicos e historiadores. El impacto del Programa en las actividades cotidianas de los bioquímicos sería reducido: el que investigaba, investiga igual que antes, si bien se han “inventado” algunos “investigadores”; existe una sobrecarga burocrática de “papeles” (formularios, informes, etc.); se ha desarrollado cierta “producción en docencia” (investigación sobre la enseñanza) a fin de mejorar el puntaje en la categorización. En lo que respecta a los historiadores, el impacto del Programa habría sido mayor, y negativo: el Programa promueve la elaboración de trabajos cortos, poco relevantes, frente al libro de largo aliento (producto arquetípico de la disciplina); existe una desvalorización de la docencia por parte del Programa; si bien algunos docentes valoran que el Programa haya sacudido cierta “pereza intelectual”, hay un extendido malestar entre las generaciones mayores, sobre todo aquellos que superan los 50 años, frente a una actitud más favorable por parte de los investigadores jóvenes (Leal de Man, 2002).

Mientras los impactos positivos y negativos del PROINCE han sido ampliamente analizados, la dinámica de trabajo de los comités de pares durante el proceso mismo de categorización ha sido poco indagada. Precisamente, esta investigación se propuso comprender de qué manera se *categoriza* en el PROINCE y en qué medida esa categoría tiene efectos de reconocimiento en la comunidad universitaria. Es sabido que el PROINCE funcionó inicialmente como resultado de su alto impacto en el salario docente, pero conviene ahora analizar por qué mantuvo su interés para los docentes-investigadores que se presentan recurrentemente a las Convocatorias de Categorización, aun después de que el incentivo perdió completamente su poder adquisitivo y hoy no representa virtualmente nada monetariamente. Esto es indicativo de que aun cuando dejó de distribuir salario sigue distribuyendo capital simbólico, así como acceso a otras posiciones y otros recursos materiales.

Las entrevistas y observaciones que hemos realizado demuestran con contundencia que el estímulo de los docentes que buscan ingresar o re-categorizarse en el programa está basado en la búsqueda de reconocimiento pero está también ligado a su carácter “habilitante” para dirigir proyectos de investigación acreditados por las universidades, dirigir tesis, formar parte de comités evaluadores y jurados, así como del propio proceso de categorización (sólo los docentes investigadores categorías I-II pueden formar parte de los comités de pares). La categorización en

sí es una evaluación *ex post* de proyectos y rendimiento centrada en obtener una categoría y una condición de admisibilidad para acceder a los incentivos: la participación o dirección de proyectos de investigación acreditados por una universidad que supone la evaluación externa del proyecto y de sus resultados. La etapa de clasificación incluye cinco categorías que se definen en base a la evaluación de la trayectoria individual de los docentes investigadores y una valoración sobre los productos de las actividades académicas realizadas.

El análisis sobre la organización de los comités evaluadores y sus condicionamientos evidencia que el PROINCE desarrolla un tipo de evaluación *sui generis* que se diferencia de la evaluación por pares expertos y tampoco constituye una comisión con potestad de elaborar un orden de mérito general. En efecto, la conformación de los comités evaluadores está basada en criterios disciplinares amplios (grandes áreas), pero no se seleccionan (ni es viable por la complejidad y masividad del programa) expertos en temas o perspectivas específicas de los evaluados. Otro elemento que difiere de la evaluación tradicional de pares es que, de los tres integrantes del comité de pares, dos pertenecen al área disciplinar y uno es extra-disciplinar, con lo que se refuerzan evaluaciones de perfiles y productividad antes que de “calidad científica” de las contribuciones de cada postulante.

Por otra parte, los/as evaluadores no tienen acceso a los contenidos de las publicaciones ni tienen manera de examinar los avances cognitivos o epistemológicos del postulante, sino que lo hacen indirectamente a través de la ponderación de las producciones, las actividades de investigación, extensión, transferencia, gestión, etc. El programa establece puntajes máximos y mínimos predefinidos para cada ítem (Grilla de puntajes) lo que contribuye a profundizar un tipo de evaluación burocrático-administrativa. Esto deriva en una suerte de rutinización de los procesos de evaluación donde los evaluadores aplican un instrumento de política sin demasiada claridad en relación a los objetivos y los principios que la justifican desde el punto de vista político institucional: “... *ni nosotros mismos entendemos bien cuál es el fin de esta categorización, se llama categorización docente, pero es una categorización de docentes en el área de investigación entonces tendría que llamarse categorización de investigación docente*” (Entrevista E-14, evaluadora Comisión Regional E, 05/10/16). Los responsables de organizar y monitorear la evaluación son las Comisiones Regionales de Categorización, quienes, según el caso, mantienen cierta permanencia en el cargo y por lo tanto capacidad de instituir criterios de evaluación perdurables. En otros casos, los miembros de las CRC son “recién llegados” al campo y responden a los vaivenes de la política universitaria. Quienes efectivamente realizan la evaluación son los comités de pares ceñidos por la grilla y la presión derivada del escaso tiempo disponible frente a la cantidad de postulaciones que deben resolver.

La evaluación del PROINCE se caracteriza como una situación de “ciego en una sola dirección” porque los pares conocen el nombre del evaluado pero los evaluados no conocen el nombre de sus evaluadores. El Banco de Evaluadores es público porque incluye a todos los docentes-investigadores categorías I y II pero sería imposible para el evaluado identificar quiénes fueron sus tres evaluadores

concretos¹. Los comités de pares tampoco funcionan con la reserva y aislamiento que se ha señalado para otros comités de expertos o comisiones asesoras. En el capítulo VII Algañaraz describe la geografía de las mesas de trabajo y cómo cambian según la comisión regional. Esto no favorece la aparición de reglas informales puesto que tienen poco margen de modificación de los criterios y escasa posibilidad de incidir cualitativamente en la ponderación.

Donde se modificaron efectivamente los criterios es en el nivel político-burocrático de las universidades, en los que el CIN jugó un rol preponderante para introducir cambios en el Manual de Procedimientos. Este fue el caso de la investigación en Artes, que originariamente quedaba subvalorada en la grilla de categorización: “...Hubo varios documentos, los evaluadores/as de arquitectura y artes, en algún momento sacaron uno y fui yo, creo, la que se los hice llegar al ministerio. Ellos mismos te decían, yo mientras estoy evaluando a acá, a mí me deben estar bajando la categoría en otra regional porque me están llamando porque soy categoría I a evaluar, pero con estos requisitos que tengo que tener las dos tesis dirigidas, me están bajando porque yo tampoco las tengo. Entonces se hizo un documento (...) de arquitectura y artes que después circuló en otras regionales porque algún evaluador se lo llevó y fue a hacer el mismo planteo en otra regional, pero arquitectura y artes hizo un planteo...” (Entrevista G-1, Informante clave, 04/10/16). Efectivamente, ha sido en el perfil de las categorías más altas donde las disputas universitarias afloraron con mayor claridad. Este es el caso de los antecedentes de gestión que en los comienzos del Programa venían a compensar los antecedentes de investigación y produjeron un listado de docentes-investigadores Categoría I que no tenían título de Doctor ni muchas publicaciones, pero eran Rectores, decanos, o secretarios. Esta disputa comenzó a aflorar cuando los docentes que fueron desarrollando un “oficio” como investigador comenzaron a sentirse jaqueados por los “gestores” que habían logrado imponer un puntaje relevante para el ítem de gestión en la grilla de categorización. El capítulo VIII permite hacer un seguimiento de la evolución del puntaje para la gestión que experimentó una disminución desde 1997 (ascendía a 200) y en 2003 disminuyó a 150, manteniéndose en ese valor durante la última categorización y siendo el ítem con menor valor asignado en el total de los aspectos incluidos en la grilla. Aquella disputa sigue viva en la percepción que permanece en el imaginario de los evaluadores/as para quienes resulta un aspecto sobrevalorado o que debiera, directamente, ser eliminado de la Grilla de evaluación: “este es un incentivo por investigar, entonces vos no le podés evaluar la gestión, para mí la gestión no tiene sentido evaluarla para investigación. En general el que más investiga menos gestiona, y porque la gestión te come un montón de tiempo, nosotros no queremos ser ni directores de instituto porque el director de instituto deja de trabajar, se tiene que poner hacer papeles.” (Entrevista E-14, Comisión Regional E, 26/10/16)

¹ Esto no parece ser completamente así desde que las notificaciones de la categorización incluyen el acta y la grilla firmada por el comité de pares.

4. Nuestro estudio del PROINCE, enfoque metodológico, alcances y estructura del libro

Como punto de partida de este estudio recuperamos la definición de observación “científica”, la cual se refiere a la posibilidad de establecer algún tipo de contacto empírico con el/los objetos, sujetos o situaciones que se está estudiando. Ahora bien, el tipo de contacto difiere en el trabajo de campo en función del grado de involucramiento y de revelación de la actividad de observación. Marradi, Archenti y Piovani (2007) sugieren cuatro tipos teóricos que surgen de la combinación de ambas variables: *participante completo*, *participante como observador*, *observador como participante* y *observador completo*. Estos “tipos” no son nunca compartimentos estancos ni tipos cerrados, sino que hay un continuum o interconexión entre ellos dado que la observación implica participación y participación involucra observación. Entre estas opciones, comenzamos nuestro estudio proponiendo un tipo de observación participante, definida como una forma de presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su ambiente natural sin manipularlo, desarrollo de un rol que se caracteriza por la presencia física del investigador en el terreno, se trata de alguien que se une temporalmente a un grupo con fines científicos y que no oculta su función de investigar. Esto nos permitió encuadrar nuestro trabajo de “observadores” durante el proceso concreto de la evaluación. Pero, además, fue combinado con experiencias de participación más plenas en los casos en que ejercimos la función de evaluadores de una determinada regional. En diversos aspectos esta técnica resulta ventajosa y sobre todo en función de nuestros propios objetivos de investigación, permite acceder a expresiones no verbales de sentimientos, determinar quién interactúa con quién, comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, entre otras (Kawulich, 2005)

Sin embargo, el diseño y luego la puesta en práctica de esta técnica de observación participante nos exigió un ejercicio de reflexividad que nos permitiera objetivar los efectos provocados por nuestra presencia o las dificultades específicas de la participación como evaluadores en una situación en la que los agentes observados conocían nuestro rol de observadores: *Evaluador: “nosotros hablamos y ella anota, ¿qué anotará?”* (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16). Todo ello implicó poner en duda la posibilidad de “presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su ambiente natural *sin manipularlo*”. Por eso, la reflexividad expresada en una suerte de oficio, de ojo sociológico, estuvo presente en cada visita y en el difícil proceso de percibir primero, e intentar controlar después, sobre la marcha los efectos de la presencia de un extraño (el investigador) en la situación observada. Tuvimos muy presente aquella premisa planteada por Bourdieu (1999) sobre la importancia de diferenciar entre una ciencia que determina sin saberlo y aquella que sabiéndolo se esfuerza por conocer y dominar lo más posible sus actos de construcción y los efectos que éstos producen inevitablemente: *“Una evaluadora dice: “tenemos que tener cuidado porque Roberto está anotando todo lo que decimos”. Luego, otro evaluador toma una carpeta y se la pasa a otro porque dice que*

él conoce a la persona, en ese momento me mira y dice: "así soy objetiva". (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16)

La postura del observador como participante nos habilitó para presenciar las actividades grupales cumpliendo el rol que nos habíamos propuesto: recoger datos en un grupo de evaluadores que conocían y eran conscientes de las actividades de observación que realizábamos como investigadores. Sin embargo, esa participación está siempre determinada, por un lado, por el investigador-observador que no es miembro del grupo y cuyo interés en participar se orienta a ejecutar una mejor observación, acceder a los agentes involucrados de quienes puede obtener información, y de otro lado, por los miembros del grupo que controlan –consciente o inconscientemente– la información que le proporcionan al investigador. Es decir, más precisamente el rol que ejercimos se acerca a aquello que Adler y Adler (1994) definen como un “rol de membresía periférica” que faculta al investigador a “observar e interactuar lo suficientemente cerca con los miembros para establecer la identidad de un miembro sin participar en aquellas actividades constituyentes de la esencia de la membresía al grupo” (p.380).

En un caso particular, un integrante del equipo del PIDAAL fue convocado para participar como evaluador en el proceso de categorización, en el cual ejerció un doble rol: como evaluador y como observador. El grupo conformado por el resto de los evaluadores fue consciente de la actividad de investigación, lo cual, inevitablemente, mantuvo latente un riesgo derivado de la intersección entre la profundidad de los datos revelados al investigador y el nivel de confidencialidad brindado al grupo por la información que ellos ofrecen.

En ambos casos, las observaciones nos permitieron poner en marcha las ventajas de esta técnica, esto es, describir situaciones concretas utilizando los cinco sentidos, proporcionando así una “fotografía escrita” del escenario en estudio, involucrando una mirada activa, memoria rigurosa y capacidad de escritura para generar notas de campo detalladas (Erlandson y otros, 1993). Pero fue necesario advertir que mayormente no participamos realmente de la situación observada, sino que cumplimos un rol de “observadores” generando involuntaria e inevitablemente una intervención en los comités evaluadores y hacer consciente esta intervención nos permitió objetivar los sesgos presentes en las observaciones.

Los evaluadores/as muy a menudo generaron una expectativa percibiendo nuestra presencia como una potencialidad de cambio de algunos aspectos del funcionamiento del programa, expresado en frases tales como “*van a hacer algún cambio?*”, “*van a mandar un informe, yo quiero leerlo!*”, “*nunca nos consultaron, ahora podemos decir las cosas que están mal*”. En ocasiones encontramos “resistencias a la objetivación” (Bourdieu, 1999) de los dos lados, es decir, el encuestado, “actúa” lo que se espera de él, trata de objetivar sus opiniones, y el encuestador, se reconoce –positiva o negativamente– en las palabras del encuestado y se involucra en esa representación de la realidad perdiendo el hilo de su interrogatorio. La familiaridad dada por la pertenencia al campo académico y por el hecho que muchos observadores fueron también evaluados por el mismo sistema que estaban observando, fueron factores que condicionaron la emergencia de estos elementos en las observaciones y en las entrevistas.

Partiendo de considerar que las “notas de campo” son la primera forma de capturar los datos que son recogidos de las observaciones, realizamos en el marco del equipo de investigación una primera discusión en torno al concepto y los tipos de notas. Así, concebimos las notas de campo como datos y como análisis, dado que proporcionan una descripción detallada de lo que está siendo observado y son el producto de procesos de observación. En ese sentido, las observaciones no son datos a menos que sean registradas en notas de campo. Así, las notas que forman parte de nuestro corpus de observación son de dos tipos: *notas observacionales*, aquellas que hacen un registro textual o fiel al lenguaje nativo y *notas teóricas*, que plasman las interpretaciones de los investigadores-observadores en el momento mismo de la situación observada. En el primer caso, pusimos el énfasis en tomar nota de frases relevantes (“*este viene de la Universidad de Chilecito, ¿que le vas a pedir?*”, “*este es investigador principal de CONICET no perdamos mucho tiempo, es I*”, “*esta persona tiene muchos antecedentes de gestión, fue decano, rector, presidente del CIN, tuvo 10 años categoría I, no podemos ahora bajarlo a categoría II*”). Asimismo, incluimos aquí la descripción más formal de cómo interactúan los evaluadores, si hay interrupciones, si intervienen los miembros del comité regional, si evalúan en conjunto o individualmente, registramos todos los intercambios posibles y advertimos, también, los casos problemáticos. En el segundo caso, en las notas teóricas, fuimos relevando todos los lineamientos teórico-interpretativos que podían servir para explicar lo que estábamos observando. Aquí prestamos especial atención en identificar los elementos informales que intervinieron en la evaluación, que hacían referencia a aspectos extra-cognitivos, como la pertenencia institucional, la disciplina, el género, etc., que establecen jerarquías entre los evaluadores haciendo que algunos evaluadores sean más escuchados que otros. También registramos la intervención de otros elementos como el cansancio, el horario, la personalidad de los evaluadores, etc. Prestamos atención a la relación entre los que participaban, si existía jerarquía y cómo se expresaba, si surgían discusiones, perspectivas y opiniones de los participantes, temas de debate, intercambios, estuvimos atentos al peso de la pertenencia disciplinar e institucional en las relaciones de poder entre los evaluadores y, en definitiva, en la capacidad para definir los criterios de evaluación. También intentamos identificar patrones comunes o “modos” de evaluación comunes entre disciplinas. Todo esto estuvo plasmado en el Protocolo de observación (Ver Anexo 2).

Instituciones y comisiones regionales analizadas

Nuestra primera tarea para comenzar esta investigación luego de aprobarse el PIP 2014-0157 con el que CONICET sustentó su financiamiento y el SECTYP 2016-2018 F020 con el que la UNCuyo apoyó nuestro estudio, consistió en la elaboración del estado de la cuestión en relación a las políticas de estímulo a la investigación en las universidades nacionales, los sistemas de evaluación docente en la región y en Argentina. Luego comenzamos una reconstrucción histórico-estructural del PROINCE: sus inicios, modificaciones y aplicaciones, su estructura organizativa y dinámica de funcionamiento y el papel del CIN. Las dos etapas requirieron

no sólo el análisis bibliográfico y estadístico sino también la realización de entrevistas a informantes claves: gestores del programa actuales o pasados, miembros de las primeras comisiones donde el programa fue elaborado, diseñado y aplicado, referentes de las políticas científicas en el país, ex Rectores, ex funcionarios del PROINCE y de las universidades encargadas de ejecutar categorizaciones anteriores, etc. Durante esta primera fase realizamos 11 entrevistas semi estructuradas a informantes claves y luego 7 entrevistas protagonistas de hitos claves de la evolución de los criterios de evaluación (Ver cuestionarios en Anexo 1). Los datos estadísticos para el periodo histórico fueron construidos desde los Anuarios de la SPU y obtuvimos de la Comisión Nacional de Categorización aquellos datos correspondientes a los resultados aún provisorios de la última categorización. Hicimos un uso descriptivo de esta información que nos permitió identificar tendencias de largo plazo en la distribución de los docentes-investigadores incentivados según su pertenencia disciplinar, institucional y las categorías obtenidas. Todo ello permitió construir un mapa de la última categorización que se presenta en el Capítulo II.

Paralelamente comenzamos los pedidos formales para obtener autorización para realizar las observaciones *in situ* en cada regional y entrevistas a diversos perfiles de agentes involucrados de diversas formas en el proceso de categorización. Obtuvimos autorización de la Comisión Nacional de Categorización de la SPU para realizar estadías en cada una de las regionales, asumiendo el compromiso de mantener absoluta confidencialidad de los agentes entrevistados y de las comisiones regionales observadas siguiendo las normas éticas establecidas por el CONICET (por eso motivo, para preservar la identidad de los agentes, todas las entrevistas y notas de campo citadas en el libro fueron codificadas al igual que las siete comisiones regionales). Luego de esta primera instancia, establecimos contacto directo con cada uno de los/las presidentes de las Comisiones Regionales para coordinar nuestras visitas.

El equipo de PIDAAL está conformado por 17 investigadores, tesistas, y becarios del CONICET, la UNCUyo y la UNSan Juan, que contribuyeron de diferentes modos durante todo el proceso, aunque las observaciones fueron realizadas por 7 investigadores. Diseñamos un trabajo empírico de observación de comités evaluadores y entrevistas entre 2016 y 2018 en todas las regionales que forman parte del PROINCE y que agrupan al total de las universidades nacionales del país. La única Comisión Regional donde no pudimos realizar una estadía fue Sur porque obtuvimos el permiso y la habilitación del estudio en un momento posterior a la única reunión de evaluación de esa comisión. Esta Comisión es la más pequeña en relación al resto en cantidad de postulaciones y funcionó una sola vez, entre el 23 y 26 de agosto de 2016 donde evaluaron 1.917 postulaciones de docentes investigadores que solicitaron categoría I a IV de todas las disciplinas y también aquellas que pedían revalidar la categoría V. Las categorías V ingresantes se evaluaron el día 4 de mayo de 2016.

Para concretar las observaciones en las distintas comisiones regionales, establecimos un cronograma de visitas ajustado las fechas en las que cada una de las regionales sesionó y concretó sus evaluaciones. En algunas de ellas realizamos estadías más de una vez y en un caso además presenciamos la reunión de los miembros

de la comisión regional, donde evaluaron el trabajo realizado por los evaluadores (Ver Cuadro 1). Durante las estadias de investigación en las comisiones regionales dividimos nuestro trabajo en tres partes: observaciones de la actividad desarrollada en los comités evaluadores, entrevistas a miembros de las comisiones regionales y entrevistas a los evaluadores que participaron efectivamente en las evaluaciones.

Al inicio de cada reunión de evaluación que presenciamos, los correspondientes presidentes de las regionales destinaban un tiempo para presentar nuestro trabajo y explicitar los objetivos de nuestra presencia ante todos los evaluadores. Luego, cuando los comités evaluadores iniciaban sus tareas nosotros íbamos rotando

Cuadro 1

Comisión	Fechas estadia	Entrevistas	Notas de campo
Metropolitana CABA	22, 23 y 24 noviembre de 2016 30,31 mayo y 1 junio de 2016	10 entrevistas evaluadores y miembros de la Comisión Regional 2 entrevistas informantes claves	6 notas de observación
Centro Oeste Mendoza	23, 24, 25 y 26 agosto de 2016 3, 4, 5 y 6 abril de 2017	15 entrevistas evaluadores y miembros de la Comisión Regional 1 entrevista informante clave	16 notas de observación
Centro Este Santa Fé	14, 15 y 16 noviembre de 2016 29 y 30 noviembre y 1 diciembre de 2016 21 y 22 febrero de 2017	12 entrevistas evaluadores y miembros de la Comisión Regional 2 entrevistas informantes clave	8 notas de observación
Noreste Corrientes	4, 5 y 6 octubre de 2016 25, 26 y 27 octubre de 2016	19 entrevistas evaluadores y miembros de la Comisión Regional 1 entrevista informante clave	6 notas de observación
Noroeste Jujuy	13, 14 y 15 marzo de 2017	6 entrevistas evaluadores y miembros de la Comisión Regional	3 notas de observación
Bonaerense Tandil	20, 21 y 22 marzo de 2017	8 entrevistas evaluadores y miembros de la Comisión Regional	3 notas de observación

entre ellos realizando las observaciones. Al final del día o en una interrupción del trabajo en las comisiones, realizábamos las entrevistas. La definición de los comités y los evaluadores entrevistados estuvo guiada por el objetivo de obtener la mayor diversidad disciplinar posible, es decir, buscamos abarcar los comités de todas las disciplinas que se evaluaban en cada una de las reuniones. Obtuvimos, además, para cada Comisión Regional un cúmulo de material en relación a la cantidad de postulaciones evaluadas o por evaluar distribuidas por universidad, disciplina, categoría vigente y categoría solicitada; cantidad de comités y composición de los mismos. La información obtenida a partir de las notas de observación fue puesta en consideración y análisis en diversas sesiones de *focus group* entre los miembros del equipo de investigación que habían participado de las estadías en las regionales. Por una parte, hicimos un trabajo de interpretación y luego pusimos en relación las observaciones de campo con las entrevistas.

El perfil de los entrevistados respondió a tres criterios. Primero, seleccionamos informantes claves a medida que fuimos avanzando en el trabajo empírico, agentes que participaron en las primeras comisiones del programa, en su diseño e implementación; sujetos involucrados en los debates y reuniones iniciales que dieron origen los primeros manuales de procedimientos; agentes que formaron parte de la Comisión Nacional en diversos momentos, personas que estuvieron involucradas en la “cocina” de la evaluación en alguna universidad relevante (UBA, Rosario), etc. Segundo, entrevistamos a todos los presidentes de las Comisiones regionales que cumplían simultáneamente el rol de secretarios de Ciencia y Técnica en las universidades anfitrionas, aquellas que organizaban las evaluaciones y a miembros de esas comisiones. Tercero, seleccionamos según un criterio de diversidad disciplinar e institucional a los/las evaluadores/as que efectivamente participaron en el proceso de categorización en cada una de las comisiones regionales. Hicimos entrevistas semi-estructuradas, con una duración variada, pero en promedio fue de una hora. Fueron en todos los casos entrevistas personales en vivo grabadas en el contexto y en el momento de las evaluaciones. Esta fue una gran ventaja, porque el escenario de la evaluación estaba presente en la experiencia inmediata de los entrevistados (Ver Anexo 1 con los cuestionarios utilizados según el perfil de los entrevistados).

Este libro condensa los resultados de todo el trabajo empírico, de sistematización e interpretación realizados entre 2016 y 2018. Dada la complejidad del objeto analizado y la extensión que adquirió nuestro trabajo de campo, consideramos pertinente estructurarlo en dos partes. La primera, orientada a la aproximación histórico-estructural del PROINCE que se articula en cuatro capítulos. El Capítulo I, indaga el rol ejercido por el CIN en la génesis del programa, en su diseño e implementación y en los vínculos entre la SPU, las universidades y los destinatarios del mismo. Luego, analizamos la estructura y funcionamiento del programa desde sus inicios y el desarrollo posterior hasta la actualidad, desde una perspectiva histórica que muestra la dinámica de esta política de estímulo a la investigación y estadística ofreciendo un análisis descriptivo de la distribución de los recursos asignados por el programa (Capítulo II). El Capítulo III aborda un análisis comparativo que intenta mostrar las características y vínculos existentes entre las dos

culturas evaluativas en pugna que conviven en el espacio científico-universitario nacional: PROINCE y CONICET. El último capítulo que completa esta primera parte está abocado al análisis de las revistas científicas argentinas y el peso que poseen las universidades nacionales en su rol de instituciones editoras de gran cantidad de revistas y cuál es el peso que tiene el sistema de evaluación del PROINCE en la subsistencia de estos circuitos (Capítulo IV).

La segunda parte se introduce en la práctica evaluativa *in situ*, en la cocina de la evaluación durante la última categorización mostrando resultados del trabajo empírico realizado en las comisiones evaluadoras. El Capítulo V aborda un análisis profundo sobre la dinámica establecida en los comités evaluadores y los elementos constitutivos de la cultura evaluativa que se desarrolló en esos ámbitos a partir de la aplicación concreta de los criterios de evaluación. El Capítulo VI procura acercarnos con mayor detalle al peso de las autopercepciones sobre la cuestión disciplinar como clave explicativa de las prácticas evaluativas. El Capítulo VII pone la lupa en el desarrollo de la Comisión Regional Centro Oeste a partir de un análisis estadístico que indaga en las particularidades de esta regional. Finalmente, el Capítulo VIII intenta captar cuáles son los capitales y los perfiles que la cultura evaluativa del PROINCE ha ido forjando, jerarquizando, y cuáles son las instancias de legitimación que el programa contribuye a establecer.

Primera parte

Un recorrido histórico-estructural del PROINCE

El rol de los rectores y el Consejo Interuniversitario Nacional en la implementación del PROINCE: ¿un traje hecho a medida?

Fabio Erreguerena

A diferencia del diagnóstico optimista sobre la universidad y su papel virtuoso que circulaba durante la reconstrucción democrática desde 1983, iniciados los años noventa las relaciones entre el gobierno y las universidades estarán marcadas por un nuevo clima de época caracterizado por la apuesta a los efectos reguladores del mercado y el convencimiento que, al igual que otras instituciones estatales, la universidad exigía una profunda transformación. En este contexto, fuertemente condicionado por la profunda crisis económica y social que precipitó la salida de Alfonsín, y en el marco de una transición de orden más general hacia un Estado Evaluador, la coordinación universitaria en la Argentina sufrió un cambio relevante. Dejó de ser *liviana y autónoma*, con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) como únicos agentes, para convertirse en una articulación *densa y policéntrica* en la cual el Estado cumplirá un papel central (Krotsch, 2009). A partir del fortalecimiento del campo burocrático-estatal encargado de las políticas universitarias que caracterizó esta etapa, una nueva variedad de agentes comenzó a participar activamente en las decisiones del sector. Como hemos desarrollado con mayor profundidad en anteriores trabajos (Erreguerena, 2017; 2018), las acciones impulsadas en el período se construyeron en un proceso de intensas negociaciones y búsqueda de consensos donde el CIN y los rectores jugaron un papel dinámico, acordando ejes centrales e involucrándose activamente en la viabilidad y ejecución de las políticas, pero, al mismo tiempo, asumiendo un rol crítico y defensivo.

En efecto, la revisión y análisis de los acuerdos plenarios, resoluciones, actas y documentos de la época, nos han permitido observar que la posición reactiva del CIN se verifica, centralmente, en los conflictos respecto del presupuesto, las demandas salariales y la oposición al arancelamiento como alternativa de financiamiento. Sin embargo, comprobamos que el CIN tuvo una vocación de consenso y trabajo en conjunto con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), creada en 1993 y dueña de gran parte de la iniciativa política del período. En consecuencia, caracterizamos esta etapa de la relación Estado-Universidad como de *heteronomía concertada*, en el sentido que, por un lado, se impulsaron múltiples políticas gubernamentales sobre el campo universitario, pero, al mismo tiempo, el núcleo

central de dichas políticas fue concertado con los rectores nucleados en el CIN, siendo estos agentes activos en la implementación de las mismas (Erreguerena, 2018). Sobre esta base, haremos un breve repaso del diagnóstico sobre la educación superior que se había ido consolidando en esos años para luego analizar el rol jugado por los rectores en la implementación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores de las Universidades Nacionales (PROINCE).

1. El diagnóstico gubernamental sobre la Educación Superior

En las oficinas gubernamentales y consultores internacionales de peso, se fue consolidando un diagnóstico sobre los problemas de la Universidad según el cual estos tenían su origen, principalmente, en las relaciones establecidas entre el Estado y las Universidades en las últimas décadas. ¿En qué consistía esa estructura de relaciones? Según Brunner (1994), básicamente en tres dispositivos interconectados. Primero, Estados que financian la educación superior a través de mecanismos inspirados en criterios históricos o surgidos de la negociación política, pero siempre desvinculados de indicadores de calidad, equidad o eficiencia. Segundo, Estados que reservan la oferta educativa a instituciones subsidiadas de tipo estatal o, caso contrario, proceden a desregular al máximo el acceso de nuevas instituciones privadas al mercado educacional. Tercero: Estados que, en general, liberan la regulación de los sistemas a las dinámicas corporativas internas, renunciando a utilizar instrumentos de gestión para guiar la política universitaria según metas u objetivos convenidos. Según este autor, esta estructura tradicional de relaciones entró en crisis porque los tres dispositivos tendieron a reproducir el conjunto de problemas antes que remediarlos, derivando en una triple crisis: crisis del financiamiento incremental, crisis por falta de regulación y crisis causada por la falta de evaluación (Brunner, 1994). La baja rentabilidad social de la educación terciaria, sobre todo en países que no habían universalizado los niveles primario y secundario, alentaba, así, una reformulación de las formas clásicas de las políticas hacia dicho nivel, promoviendo una mayor diferenciación institucional a través del desarrollo de instituciones privadas y terciarias no universitarias.

Evaluación externa, calidad, eficacia, eficiencia, pautas objetivas de distribución de recursos, rendición de cuentas, fueron los principios articuladores de un discurso que fue ganando consenso entre los hacedores de políticas educativas y que veían en la universidad una institución con serios déficits de calidad, carente de dispositivos de evaluación, con criterios irracionales de distribución presupuestaria y desarticulada de los problemas relevantes del país. Por otra parte, para la diversificación de las fuentes de financiamiento y la vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados, era clave redefinir la función del gobierno en la educación superior, dotando a las universidades de mayor autonomía a cambio de mayor responsabilidad en el uso de los recursos. Como sostiene Chiroleu (2005), la meta era la búsqueda de eficiencia y eficacia en las instituciones de educación superior, donde la primera hace referencia a la relación que se obtiene entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a ésta, y la segunda apunta a

la valoración social del producto educativo, en función de los ámbitos culturales, políticos y económicos vigentes.

Susana Decibe, ministra de Educación del presidente Carlos Menem en el período 1996-1999, expresaba que su gestión en la cartera educativa tuvo que afrontar un conjunto de problemas estructurales del sector universitario, entre los cuales destacaba:

- Ausencia de un marco normativo común para el nivel superior.
- Desinversión e inequitativa asignación de los recursos presupuestarios.
- Progresivo deterioro de la calidad y del nivel de formación de los graduados.
- Bajo rendimiento: excesiva duración real de las carreras y bajas tasas de egreso.
- Escasa equidad en el acceso y avance de los estudiantes en el sistema.
- Ausencia de sistemas de admisión y de mecanismos de articulación con el nivel medio.
- Ausencia de información estadística confiable.
- Escasa articulación con los requerimientos y demandas del sector productivo (Decibe, 1999).

Para los actores gubernamentales, así, el deterioro de la calidad universitaria se evidenciaba en la escasa dedicación y baja calificación de los profesores, la desactualización de los planes de estudio, bajas tasas de graduación, una duración real de los estudios que superaba en 1,6 veces la duración teórica, insuficientes recursos complementarios y la inexistencia de hábitos de evaluación (Marquis et al, 1999). Se trataba de un balance negativo de la política universitaria del radicalismo, pero que se profundizaba con la crisis económica que cerraba el gobierno de Alfonsín y que instalaba al campo universitario en el mismo escenario de desprestigio que envolvía a todo el aparato estatal. Para el primer Secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos del Bello, durante el período 1983-1989 se había consolidado en la universidad “...un modelo de desarrollo del sistema universitario basado en la masividad, bajos índices de rendimiento, en especial baja tasa de graduación, elevada politización y ausencia de prácticas institucionales de rendición de cuentas” (Del Bello, Entrevista, 2015).

Desde una perspectiva crítica, José Luis Coraggio y Adolfo Vispo (2001) argumentan que a principios de la década del noventa se fue configurando una nueva agenda de problemas universitarios. En esta agenda, los problemas vinculados con la administración y gestión del presupuesto tuvieron un lugar prioritario, sumándose a las políticas de admisión de los estudiantes, las formas de remuneración del personal, el lugar de la investigación en la universidad y la conformación de la oferta curricular. El problema principal ya no radicaba en el crecimiento del sistema o en la planificación de su expansión. Las preguntas fundamentales remitían ahora a una nueva cuestión: la calidad. La cuestión de la calidad se articulaba estrechamente con una nueva: la de la evaluación (Coraggio y Vispo, 2001).

Una pieza sustancial del diagnóstico era el convencimiento, por parte de los agentes gubernamentales, de que el sistema universitario era incapaz de autorreformarse y que los cambios debían impulsarse en forma exógena. Los procesos de

reforma en las universidades debían contar con la guía ineludible de la evaluación, instrumento de racionalización de la universidad y farol hacia comportamientos más eficientes y eficaces. Por otra parte, la estructura de la base docente característica en nuestro país, formada fundamentalmente en dedicaciones simples y/o semi-exclusivas a la docencia, la hacían relativamente liviana, más permeable al cambio exógeno. En este paradigma, los cambios debían ser inevitablemente heterónomos ya que las universidades no completarían acciones sustanciales en este sentido. Eduardo Sánchez Martínez, ex secretario de Políticas Universitarias en el periodo 1996-1999, recordaba que “En esa época en las Universidades hubo mucha discusión acerca de la evaluación, innumerables jornadas y encuentros. Recuerdo haber participado en algunas de esas instancias. Pero nunca se concretaban acciones claras que condujeran a implementar políticas de evaluación. Había discusión, pero la realidad es que finalmente no se llegaban a acuerdos sobre acciones reales y palpables al respecto”. (Sánchez Martínez, Entrevista, 2015).

Este giro en las concepciones sobre la educación superior no ocurrió solo en Argentina, sino que formó parte de una transición regional conocida como del *Estado Benevolente* al *Estado Evaluador* (Brunner, 1990; Neave y Van Guth, 1994). En el primero, el Estado proveía recursos a las Universidades sin mayores exigencias de eficiencia en su gasto y con débiles controles externos. Este modelo solo fue viable hasta los ochenta, en un contexto de matrícula pequeña, acceso restringido y oferta escasamente diversificada (Brunner, 1990). Según Neave y Van Guth (1994), quienes contribuyeron a formular teóricamente el modelo del Estado Evaluador, en Europa, desde fines de la Segunda Guerra Mundial y hasta la década de 1980, la relación entre la enseñanza superior y el gobierno fue de una admirable estabilidad. Esa relación se basaba en un acuerdo tácito según el cual la enseñanza superior proporcionaba formación y educación a todos aquellos que estimara calificados para ingresar, mientras que el gobierno, a su vez, suministraba los fondos necesarios para esta tarea. Sin embargo, desde comienzos de la década de 1980, la creciente complejidad económica y la insatisfacción por la calidad y la pertinencia de los servicios educativos, entre otros factores, generó una radical revisión de los términos de dicha relación en todos los países de la Europa Occidental. Una parte esencial de esa revisión es la aparición de lo que podría denominarse un “*contrato condicional*”, entre el gobierno y las universidades, que incluía términos negociables específicos y establecía las condiciones particulares. Esta nueva relación entre el gobierno y la educación superior habría sido acompañada, según estos autores, por dos cambios. El primero se vincula con el paso de la evaluación de rutina a la evaluación estratégica, instando a las instituciones de educación superior a formular objetivos de largo plazo y rendir cuentas públicamente acerca de cómo utiliza los recursos para lograrlos. El segundo es el paso de la evaluación *a priori* a la evaluación *a posteriori*, reforzando el desplazamiento del control de los recursos de una forma *ex ante*, basada en el ingreso, a una forma *ex post*, basada en el egreso, poniendo el acento en una revisión retrospectiva de los resultados alcanzados por la enseñanza superior con los recursos recibidos, revisión que debería impactar en las nuevas formas de distribución presupuestaria basadas, justamente, en la evaluación de dichos resultados.

En la Argentina de principios de los años noventa, el Estado, a diferencia de otras áreas donde estaba en franca retirada desplazado por el mercado como articulador del orden social, en lo que respecta a la política universitaria, paradójicamente, adquirió cada vez mayor fortaleza y protagonismo. La jerarquización institucional del área del Estado que atendía las cuestiones referidas a la universidad, tema que había quedado pendiente desde el gobierno de Raúl Alfonsín, será parte del amplio abanico de iniciativas sobre el sector que se desplegarán en esta década. La nueva Secretaría de Estado tenía por objetivos:

- Conducir la elaboración de planes y políticas referidas a la enseñanza universitaria, y evaluar, supervisar y apoyar el cumplimiento de la legislación y normativa referida al sistema universitario estatal y privado.
- Definir lineamientos de políticas y estrategias para la evaluación técnica de la creación, supresión y modificación de la estructura general de carreras y planes de estudio solicitados por los establecimientos universitarios provinciales y privados, así como de la reforma de sus estatutos, y representar al Ministerio de Cultura y Educación ante el Consejo Interuniversitario Nacional.
- Diseñar las políticas para el análisis, evaluación y seguimiento del desempeño del sistema educativo universitario, promoviendo la elaboración de sistemas, instrumentos e indicadores de evaluación y control.

Fuente: Decreto 506/1993.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) fue un agente especialmente dinámico durante el período y originó la mayor parte de las iniciativas para el sector, manteniéndose durante la década, especialmente en los primeros años de su creación, en el centro de la escena política. De ella derivará una parte sustancial de las iniciativas gubernamentales, entre ellas el nuevo marco normativo integral para la educación superior (Ley de Educación Superior Nro. 24521); el Programa de Incentivos a los docentes investigadores de las Universidades Nacionales (PROINCE); la creación de un fondo para cofinanciar proyectos y programas de inversión en las universidades en materia de reformas académicas e inversiones de equipamiento para la enseñanza de grado (Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA); dispositivos de evaluación y acreditación de la calidad, primero a través de la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) asociada al financiamiento del FOMECA y posteriormente mediante la creación y puesta en marcha de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU); la creación de un Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU); el impulso de nuevas modalidades de financiamiento en base a pautas objetivas de distribución presupuestaria; la descentralización de la política salarial a nivel de cada institución universitaria y el desarrollo de un sistema de información universitaria (SIU).

El cambio en la dinámica de relaciones entre el Estado y la educación superior, cuyo inicio se puede situar a fines de los ochenta, y con mayor velocidad a partir de 1993 con la creación de la SPU, implicó formas de regulación y control sobre las universidades a través de las herramientas tradicionales del Estado Evaluador, especialmente a través de los nuevos marcos normativos, financiamiento condicionado y dispositivos de evaluación. Pero tuvo la singularidad de que su instrumentación, y también sus límites, fue mediada por los rectores nucleados en el CIN, lo que le otorgó viabilidad y a la vez margen de maniobra a estos últimos para incidir, como el caso del PROINCE y programas similares, en los criterios de evaluación y mecanismos de implementación.

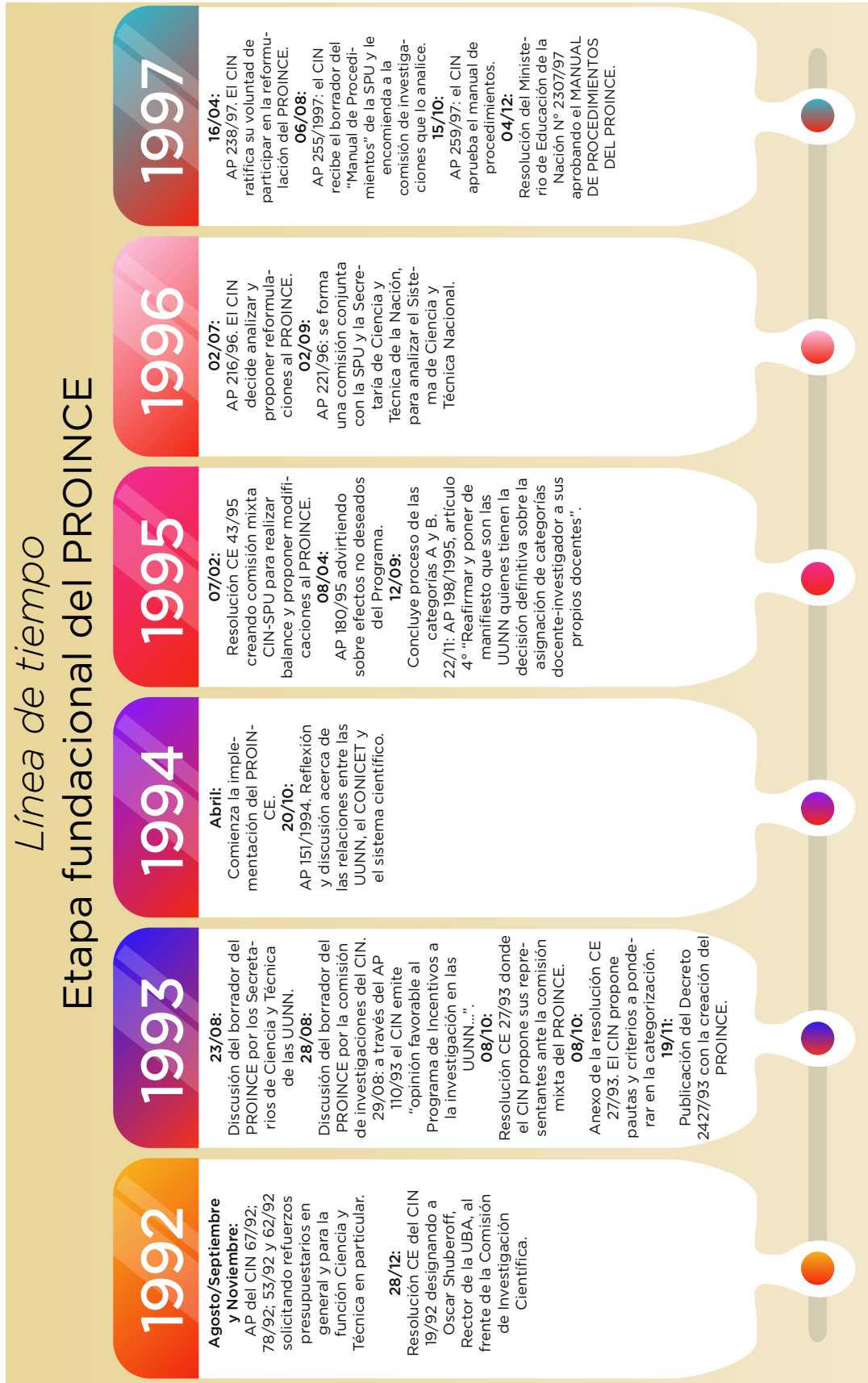
2. El Consejo Interuniversitario Nacional y el Programa de Incentivos a los docentes investigadores de las Universidades Nacionales

Creado por el decreto 2427 del 19 de noviembre de 1993, el Programa de Incentivos a los docentes investigadores de las Universidades Nacionales constituirá una de las primeras acciones impulsadas por la naciente Secretaría de Políticas Universitarias. Con antecedentes en el Sistema de Apoyo para Investigadores Universitarios (SAPIU) de los años ochenta, el nuevo contexto y clima de época cristalizará al PROINCE como uno de los principales dispositivos que promovieron culturas y prácticas que vinculan el financiamiento con la producción académica y la evaluación de pares. En este sentido, el incentivo nació como un pago que el docente recibía del Ministerio de Educación, directamente relacionado con su desempeño en investigación y con la categoría asignada por pares disciplinarios que evaluaban sus antecedentes y actividades académicas. De esta forma se perseguían cambios culturales, financieros y organizacionales que permitieran modificar distintos problemas detectados en el diagnóstico de los problemas de la universidad, en especial la falta de calidad de la enseñanza, la escasez de grupos consolidados de investigación, la dedicación parcial a la docencia y la desarticulación entre ésta y la investigación.

El primer borrador del Programa fue presentado por el Secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos del Bello, al comité ejecutivo del CIN. A mediados de agosto de 1993 fue ampliamente discutido con los Secretarios de Ciencia y Técnica de las universidades nacionales y, una semana después, con la influyente Comisión de Investigaciones del CIN presidida por el Rector de la UBA, Oscar Shuberoff¹. El Programa de Incentivos, financiado en su totalidad por la SPU, implicaba un sustancial aumento del presupuesto de las universidades destinado directamente a las actividades de ciencia y técnica, una demanda fuertemente explicitada por el CIN durante todo el año 1992 (Acuerdos Plenarios 67/1992; 78/1992 y 62/1992). Se trataba de una fuerte inyección de fondos que repercutía directamente en el salario de los docentes en un sistema universitario ávido de fondos adicionales. El CIN, en

¹ La Comisión de Investigaciones del CIN se componía con Oscar Shuberoff (Secretario). Vocales: Pablo Bohoslavsky (Rector UN del Comahue) ; Carlos Arenzo (Rector UN de La Pampa) , Luis Lima (Presidente UNLP); Carlos Clerc (Rector UN de Lomas de Zamora) ; Juan Carlos Busnelli (Rector UN de Luján) , Jorge Petrillo (Rector UN de Mar del Plata), Arturo Canero (Rector UNP SJ Bosco) , Alberto Cantero (Rector UN de Río IV) , Juan Carlos Millet (Rector UN Rosario), Rafael Rivero (Rector UN de Salta) , Dante Cayetano Florentino (Rector UN de Santiago del estero) y Carlos Mayer (Rector UN del Sur. Resolución CE 19/92 (Bs As, 28/12/1992).

Esquema 1



el Plenario de Rectores realizado en la ciudad de Posadas el 29 de agosto de 1993, expresó un claro respaldo al naciente programa, apoyo que reiterará en numerosas ocasiones y en muy diversos años, como puede verse en el Esquema 1).

En sus inicios, la propuesta del incentivo salarial era resistida por muchos docentes. Mario Albornoz, Secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires al momento de creación del PROINCE, recuerda que *“muchos investigadores, afines a la educación pública, consideraban que era un aumento salarial encubierto. Los opositores al programa de incentivos reclamaban por qué no se incentivaban otras funciones, como la transferencia o vinculación o la propia docencia. El PROINCE apareció como generador de una “casta” o grupo privilegiado en una universidad pauperizada, donde de repente había docentes con un incremento salarial importante frente a otros cada vez más pauperizados... en ese sentido comenzó a haber muchas presiones de autoridades universitarias disconformes con las categorías asignadas a sus docentes...”* (Albornoz, Entrevista, 2019).

El decreto de creación del Programa de Incentivos dictaba que una comisión integrada por profesores universitarios de relevante prestigio y reconocida trayectoria como investigadores, de hasta nueve (9) miembros, establecería los requerimientos de información sobre antecedentes del postulante que permitan la formación de una matriz de evaluación cuyos resultados indicarían la categoría que le corresponde. De los nueve miembros de dicha comisión, seis (6) eran designados por el CIN y tres (3) por la SPU. Por Res. CE 27/93 del CIN fueron propuestos como representantes ante la mencionada comisión: Prof. Mario Albornoz (Secretario de Ciencia y Técnica de la UBA); Lic. Susana Celman (investigadora de la UN de Entre Ríos, especialista en Evaluación Educativa); Ing. Agrónomo Leónidas Cholaky Sobari (en ese momento Secretario General de la UN de Río IV); Ing. Químico Carlos Mayer (Rector de la UN del Sur); Dr. Angel Plastino (ex Presidente de la UN de La Plata, investigador Superior de CONICET); Roberto J.J. Williams (Docente e investigador destacado de la UN de Mar del Plata, Investigador Superior del CONICET). En abril de 1994 comenzó la implementación del PROINCE, siendo esta comisión, con participación mayoritaria del CIN, la que definió los primeros criterios y requisitos para formar parte de las dos primeras categorías a evaluar, en ese momento las de la cúspide del sistema identificadas como A y B. Como podemos observar en el Documento 1, junto con la propuesta de los integrantes de la comisión, el CIN definió nueve (9) criterios y pautas que sus representantes debían *“... promover en la matriz de evaluación de los postulantes y tener en cuenta para establecer los requerimientos de información sobre antecedentes..”*, incluyendo el tipo de cargo desempeñado (forma de acceso, antigüedad, carácter); producción académica y científica, aportes a la gestión universitaria, entre otros criterios y pautas que definirán el sustrato donde pivotará la categorización naciente. Además de definir los criterios, el CIN instrumentó, en su propia sede sita en Pacheco de Melo 2084 (CABA) la primera categorización. Norma Costoya²,

² La Dra. Norma Costoya se desempeñó como coordinadora del CIN desde julio de 1990 al 28/12/1992; como secretaria técnica desde el 28/12/1992 al 26/03/2008 (Resolución C. Ejecutivo 20/92), y como secretaria ejecutiva desde el 26/03/2008 al 26/03/2013 (Resolución C. Ejecutivo 450/2008 y Resolución Presidente 203/2013).

en aquel momento secretaria técnica del Consejo recordaba: “Se hizo en el CIN. Y si me preguntás dónde, te diría en todos lados! Había cajas hasta en la cocina [...] Fue una movida titánica, sobre todo teniendo en cuenta que la dotación del CIN era mínima, y no estaba habituada a este tipo de tarea. Había que comprar pasajes, sacar copias, armar archivos, y atender a montones de evaluadores. Para la ocasión contratamos por unos meses a varias personas extra, porque era imposible hacerlo entre los 5 o 6 que éramos entonces. En 1994 el CIN tenía 3 años de funcionamiento con la estructura que se armó a partir de mi designación, que como sabés fui la primera funcionaria fija y exclusiva del CIN en Buenos Aires” (Costoya, Entrevista, 2019).

El intenso involucramiento del CIN en la definición de los ejes centrales, criterios de evaluación e implementación del PROINCE no implicará la ausencia de importantes disidencias y cautela de la comunidad universitaria ante los objetivos y paradigmas de este. La experiencia realizada en otras latitudes, en especial Chile y Brasil, dispararán alertas sobre los supuestos y consecuencias del PROINCE, potenciado en una comunidad que se refugiaba en la potente tradición de autonomía universitaria ante los avances heterónomos del gobierno. Susana Celman, docente investigadora de la UNER y miembro de la primera comisión del PROINCE recordaba que “había resistencia contra el espíritu meritocrático que implicaba el PROINCE, miedo a que destruyeran el espíritu de colaboración y solidaridad que había en los equipos de investigación” (Celman, Entrevista, 2019).

En 1995, un año después de haberse iniciado la implementación del PROINCE, las treinta y cinco universidades nacionales existentes ya habían suscrito los respectivos convenios de adhesión al mismo, y estaban fuertemente involucradas en la ejecución del Programa. No obstante, las dinámicas propias de la comunidad universitaria impactaron en el rumbo del programa, resignificando e imprimiendo nuevos sentidos. En el marco de una intensa disputa y negociación, cada una de las partes, gobierno y universidades, reformularon objetivos y, en general, se mostraban satisfechos con los nuevos puntos de equilibrio logrados. Con el objetivo de analizar los avances y proponer un mecanismo de homogeneización de los criterios de asignación de las distintas categorías, el CIN resolvió, en 1995, integrar una comisión mixta con la SPU para el análisis y formulación de propuestas de mejora del programa:

“El CIN Resuelve, art. 1º: Intégrese una Comisión mixta entre la Secretaría de Políticas Universitarias y el CIN, que tendrá carácter asesor, y cuyo objetivo será el análisis global del Programa de incentivos a docentes investigadores ... ”³.

Los Rectores, en el marco de un involucramiento integral en el desarrollo del programa, pondrán especial atención a dos aspectos que para ellos eran centrales: la potestad de la universidad en la definición de los criterios de asignación de las distintas categorías y, segundo, que eran las propias universidades nacionales las que tenían la decisión definitiva de otorgar las distintas categorías a sus docentes

3 Resolución CE 43/95. Buenos Aires, 7 de febrero de 1995, pág. 1. Los representantes del CIN ante la Comisión Mixta fueron los rectores: Dr. Ricardo Biazzi; Ing. Héctor Cevinelli; Ing. Agr. Leónidas Cholaky; Dr. Juan Carlos Hidalgo; Dra. Graciela Lesino; Dra. Ana Pechen de D’Angelo, y Dr. Ángel Plastino. Por resolución CE 44/95, el rector Mariano Candiotti reemplazará al Dr. Juan Carlos Hidalgo. Por Resolución CE 56/95, el rector Humberto Herrera reemplazará a al rector Mariano Candiotti.



CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

PROGRAMA DE INCENTIVOS A LA INVESTIGACION. COMISION ANEXO III

Resolución C.E. Nº 27/93
Santa Fe, octubre 8 de 1993.

Visto:

que el Programa de incentivos a la investigación en las Universidades Nacionales, impulsado por el Ministerio de Cultura y Educación, prevé la constitución de una comisión que tendrá por cometido establecer los requerimientos de información sobre antecedentes de los postulantes, pudiendo proponer este Consejo hasta seis de sus integrantes; y

Considerando:

que el plazo para elevar la propuesta vence el día 18 del corriente, por lo que este Comité debe asumir tal responsabilidad.

que para efectuar tal propuesta deben tenerse en cuenta las diversas áreas del conocimiento, la experiencia docente y en administración universitaria, y los antecedentes científicos de los profesores en quienes aquella recaiga.

que sin perjuicio de que la propuesta se limite a los seis miembros que fija el Programa, sería conveniente establecer un mecanismo que asegure la participación de todas las Universidades integrantes del CIN.

Por ello

EL COMITE EJECUTIVO DEL CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL RESUELVE:

Art. 1º: Proponer la designación de los profesores universitarios que a continuación se mencionan, para integrar la comisión prevista en el anexo III 1.º, del Programa de incentivos a la investigación en las Universidades Nacionales del Ministerio de Cultura y Educación:

- 1.- Prof. Mario Albornoz
- 2.- Lic. Susana Celman de Rosero
- 3.- Ing. Agr. Leónidas Cholaky Sobari
- 4.- Ing. Carlos Abel Mayer
- 5.- Dr. Angel Luis Plastino
- 6.- Ing. Roberto J. J. Williams

Art. 2º: Los representantes del CIN ante la referida comisión promoverán la inclusión, como mínimo, de los antecedentes que figuran en el anexo que se agrega como parte integrante de la presente, en la matriz de evaluación de los postulantes.

Art. 3º: Crear una comisión asesora y de consulta, compuesta por un representante de cada Universidad Nacional, con la que deberán reunirse los profesores mencionados en el artículo 1º a los efectos de recoger la opinión de todas ellas y compatibilizar las propuestas.

Art. 4º: Regístrese, dése a conocer, y archívese.


Dra. NORMA BEATRIZ COSTOYA
SECRETARIA TECNICA


C. P. B. FORTUNATO BAKER
PRESIDENTE



CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

ANEXO

PROGRAMA DE INCENTIVOS A LA INVESTIGACION EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES.

Pautas a tener en cuenta para establecer los requerimientos de información sobre antecedentes de los postulantes

- 1.- Cargos docentes desempeñados en Universidades. En este punto será destacable la carrera docente cumplida.
- 2.- Calidad de regular o efectivo en el cargo docente que revista.
- 3.- Acceso por concurso a los cargos desempeñados.
- 4.- Antigüedad en la docencia universitaria.
- 5.- Producción académica generada (compatible con los cargos y funciones desempeñadas)
- 6.- Producción científica generada, determinada por:
 - a) publicaciones (en revistas con comité editor)
 - b) dirección y/o participación en proyectos de investigación
 - c) fuente de financiamiento de los proyectos de investigación
 - d) formación de recursos humanos (tesis, cursos de posgrado, maestrías, especialización)
 - e) patentes
 - f) comunicaciones a congresos, reuniones científicas, jornadas, con comité académico o evaluador.
 - g) transferencia de resultados de investigación y desarrollo.
- 7.- Aportes como jurado en concursos, integrante de comisiones evaluadoras de proyectos de investigación, miembro de comisiones de arbitraje para publicaciones reconocidas, miembro de comités científicos o comisiones organizadora de eventos académicos y científicos.
- 8.- Acreditar un aval institucional sobre su desempeño como docente en una cátedra, área o departamento.
- 9.- Aporte a la gestión de gobierno en la Universidad. (Consejero, Director de Departamento, Secretario de Facultad, Decano, Vicedecano, Consejero Superior, Secretario de Universidad, Vicerrector, Rector, Miembro de comisiones permanentes o transitorias reconocidas o creadas institucionalmente).



CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

ANEXO ACUERDO PLENARIO N° 180/95

PROGRAMA DE INCENTIVOS PARA DOCENTES INVESTIGADORES. RECOMENDACIONES.

(Se consideró la Resolución C.E. N° 46/95 - las actas N° 1 y N° 2 de la Comisión Mixta SPU-CIN (Res. C.E. N° 43/95)-).

Con respecto al punto 1 del anexo Resol. C.E. N° 46/95:

Enfatizar el análisis global del Programa de Incentivos por parte de la Comisión Mixta, tomando en cuenta las consideraciones elevadas oportunamente por las UUNN.

Sin desmedro de la continuidad del proceso de revisión de categorías, se considera atender, en particular, a los siguientes puntos:

a) La valoración de las actividades docentes, de investigación, transferencia y gestión debe hacerse en forma integral, tal como lo prevé el Decreto 2427/93.

b) Disponer los procedimientos para evitar los efectos no deseables que han surgido de la aplicación del Programa tales como: 1) la atomización de grupos de investigación y fragmentación de proyectos, vinculados a las consideraciones impuestas por el Programa para la acreditación de proyectos y la definición de categorías; 2) disminuir la disposición de los docentes-investigadores para realizar otras actividades de interés institucional cuando ellas no pueden ser acreditadas en el marco de este Programa (p.ej., actividades de extensión).

c) Prever procedimientos para el ingreso, permanencia y promoción del docente-investigador en una categoría que tome en cuenta el seguimiento individual de su producción acreditable en investigación y /o transferencia, así como el cumplimiento de las actividades docentes propuestas.

d) Vinculado al punto anterior deberán tomarse en cuenta las actividades de planificación y gestión en la evaluación de la producción individual, de modo tal que la participación en actividades de importancia para el funcionamiento institucional no resulte en un perjuicio para el mismo.

e) Ponderar positivamente, en el procedimiento de categorización, la condición del docente regular, como estímulo para la sustanciación de concursos y la presentación de los docentes a éstos.

f) Redefinir la estructura de categorías y establecer pautas explícitas para la movilidad entre ellas.

g) Considerar la conveniencia de contar con una Comisión Mixta permanente para el análisis y resolución de situaciones no explícitamente previstas en el Programa. Se tenderá a homogeneizar su instrumentación hasta la consolidación de una normativa general.

El análisis crítico del Programa deberá preservar su esencia en cuanto a que el estímulo a las actividades de investigación deberá traducirse en una mejora en las actividades docentes de grado y posgrado y evitar generar "escalafones paralelos".

Con respecto a los puntos 2, 3 y 4 del anexo de la Resol. C.E. N° 46/95:

Se deberá iniciar el proceso de revisión de categorías contando previamente con la adhesión expresa de las Universidades, con carácter vinculante; esta adhesión deberá producirse hasta el día 10 de mayo de 1995.



CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

Art. 2°: Encomendar al Comité Ejecutivo la creación de un grupo de trabajo que elabore una propuesta de modificaciones del Programa de Incentivos para implementar a partir del año 1996, recabando el correspondiente acuerdo de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Art. 3°: Solicitar a las Universidades Nacionales que envíen al Comité Ejecutivo del CIN, todas las sugerencias que consideren necesarias de ser consideradas en el trabajo a desarrollar según el punto artículo 2°.

Art. 4°: Reafirmar y poner de manifiesto que son las UUNN quienes tienen la decisión definitiva sobre la asignación de categorías docente-investigador a sus propios docentes, conforme al Dto. 2427/93.

Art. 5°: Solicitar a la Comisión de Alzada creada por Ac. Pl. N° 180/95 que la decisión sobre las impugnaciones las realice mediante dictamen fundado, para lo cual podrá solicitar informes a las Comisiones evaluadoras y a las Universidades. Dicho dictamen deberá ser informado a las respectivas Universidades para que resuelvan en definitiva, ateniéndose a las previsiones del Dto. N° 2427/93.

Art. 6°: Solicitar a las UUNN el apoyo explícito para el eficaz funcionamiento de la Comisión de Alzada, informando acerca de los criterios de evaluación que siguió cada una, y facilitando la asistencia de los integrantes de las Comisiones evaluadoras cuando estos sean convocados por la Comisión de Alzada

Art. 7°: Solicitar a la Secretaría de Políticas Universitarias que la tercera cuota del Programa de Incentivos 1995 se efectivice, al igual que en las cuotas anteriores, de acuerdo con las categorías asignadas por las universidades

Art. 8°: Solicitar a la SPU que, en vista de la imposibilidad de instrumentar en tiempo y forma el procedimiento previsto en la Resol. SPU N° 17/95, el informe de la actividad de investigación 1995 requerido para el cobro de la tercera cuota sea realizado de la misma forma que en el período 1994, posponiendo la aplicación de la normativa contemplada en la citada resolución al 28 de febrero de 1996

Art. 9°: Regístrese, dese a conocer y archívese.

NORMA BEATRIZ COSTOYA
Secretaría Técnica

OSCAR JULIO SHUBEROFF
Presidente

investigadores. Angel Plastino, ex presidente del CIN y miembro de la primera comisión del PROINCE, recuerda que “... *Lo que los rectores queríamos en ese momento era que nada del programa pasara sin una fuerte intervención de la universidad. Que fueran las universidades las que calificaran y definieran a quién y qué categoría otorgar. Y así fue lo que sucedió. En general hubo consenso al respecto entre el ministerio y el CIN*” (Plastino, Entrevista, 2019)

Esta preocupación se reflejará claramente en las normativas del CIN. Por una parte, en la explícita determinación de los criterios de evaluación, preocupados por las distorsiones en la asignación de las categorías y en “... *preservar su esencia en cuanto a que el estímulo a las investigaciones deberá traducirse en una mejora en las actividades docentes de grado y posgrado y evitar generar “escalafones paralelos”*” (Ver documento 2). Por la otra, reafirmando que, conforme al decreto de creación, eran las universidades nacionales las que tenían la decisión definitiva sobre la asignación de las categorías de sus propios docentes (ver Documento 3).

Las conclusiones de la comisión mixta estaban orientadas a evitar los efectos no deseados del programa, tales como la atomización de grupos de investigación y la fragmentación de proyectos, disminución de la disposición de los docentes-investigadores para realizar otras actividades de interés institucional no acreditables en el Programa, como así también solicitar que, en el marco de una redefinición de distintos aspectos del programa, se ponderen positivamente las actividades de planificación y gestión universitaria y se establezcan pautas explícitas para la movilidad entre las categorías. Por otra parte, considerables energías institucionales estuvieron puestas en los mecanismos de revisión de las categorías ya asignadas, las cuales habían generado no pocas polémicas en el conglomerado universitario. La incidencia lograda en la comisión mixta creada será reiterada en distintas oportunidades, proponiendo diferentes ámbitos de discusión para la evaluación y reformulación del programa. Entre ellas cabe mencionar la comisión mixta entre el CIN, SPU y Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación para analizar el “*sistema de ciencia y técnica nacional*” creada en 1996².

En agosto de 1997 el CIN recibe el borrador del “*Manual de Procedimientos*” del PROINCE, realizado por la SPU y destinado a reemplazar las anteriores normativas y corregir el conjunto de problemas detectadas en los primeros años de implementación. Luego de una intensa discusión en la comisión de investigaciones, el CIN aprueba el Acuerdo Plenario 259/1997 conteniendo las definiciones que serán fuertemente receptadas en las normativas que sucedieron al Programa: “*Art. 1: Aprobar el Manual de procedimiento del Programa de Incentivos que se adjunta como anexo.*”³

Las reformulaciones solicitadas serán en gran parte atendidas, produciendo modificaciones importantes en los criterios, metodología y procedimientos de ejecución del Programa. De acuerdo con la nueva normativa (Decisión Administrativa 665/97 y Resolución Ministerial 2307/97), junto a la SPU, autoridad máxima de

1 Anexo Acuerdo Plenario 180/95. Santa fe, 8 de abril de 1995, página 2.

2 Integrantes por el CIN: Rectores Oscar Shuberoff; Luis Iima; Ing. Hugo Bersán; Ing. Agr. Cantero Gutiérrez; Dr. César Catalán; Lic. Antonio Lapolla. Acuerdo Plenario 221/1996, Buenos Aires, 02 de septiembre de 1996.

3 Acuerdo Plenario 259/1997. Buenos Aires, 15 de octubre de 1997.

aplicación, funcionaba una comisión asesora integrada por dos representantes del Ministerio de Educación y dos integrantes del CIN⁴. A su vez, el proceso de categorización de las categorías I y II era coordinado por una comisión nacional de categorización, que funcionaba en el ámbito del CIN, integrada por siete rectores titulares y siete suplentes, debiendo estar representadas las regiones previstas para los Consejos

4 Para integrar la comisión asesora del Programa de incentivos serán designados los rectores Oscar J. Shuberoff (UBA) y Humberto A. Herrera (UN de Santiago del Estero). Acuerdo Plenario 265/97, art. 1ero. 10 de diciembre de 1997, pág. 1.

Documento 4. Resolución Comité Ejecutivo del CIN 130/99 (Buenos Aires, 2 de marzo de 1999)



CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

Anexo Resolución C.E. N° 130/99

CRITERIOS DE APLICACIÓN DE LAS PAUTAS
(Art. 17° del Manual de incentivos)

Para la interpretación homogénea del art. 16 c) del Manual de Procedimientos se establecen los siguientes criterios:

a) "coordinación de proyectos": se debe entender como tal la responsabilidad de ejecución de un proyecto cuyo director está en otra sede académica o la que se tiene sobre el desarrollo de aspectos operativos de un proyecto con director en la misma sede.

b) "destacados antecedentes": se considerará que los reúne el que:

1. certifique su participación, por un mínimo de tres (3) años en proyectos de investigación acreditados por los órganos pertinentes. Y
2. cumpla con alguna de estas tres condiciones:
 - tener título de doctor, o
 - tener diez (10) años de labor académica, contados desde su graduación, según los datos aportados en el curriculum vitae, o
 - reunir al menos doscientos (200) puntos sumando los ítems "Investigación científica, artística y desarrollo tecnológico" y "Producción en investigación científica o artística" de la grilla de evaluación.

Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES)⁵. El proceso para el resto de las categorías (III, IV y V) también estaba en manos de las universidades a través de comités regionales (categorías III y IV) y comités locales (categoría V).

Junto con el trabajo de las comisiones mixtas entre el CIN y la SPU y las reiteradas reuniones entre funcionarios de la SPU y miembros de la comisión de ciencia y técnica del CIN, cabe destacar las comisiones internas del CIN, creadas en 1996 (AP 216/96) y 2000 (R CE 156/00), para generar análisis propios del programa de incentivos y, a partir de sendos documentos, discutirlos con la SPU⁶. En esta línea, y a pesar de las críticas hacia el programa, en especial referido al estancamiento de su financiamiento, los retrasos en el pago y las dificultades de homogeneizar criterios en su implementación, el CIN mantendrá durante todo el período un apoyo constante al Programa (Acuerdos Plenarios 216/96; 251/97; 437/02), evaluando como positivo su impacto en el conglomerado universitario:

“Art. 1º: Reivindica la importancia y el impacto positivo que el Programa de incentivos (Dto. N° 2427/93) ha tenido en el funcionamiento del sistema universitario y el desarrollo del conocimiento”⁷.

*“El Decreto 2427/93, que implementó el acuerdo alcanzado entre la SPU y el CIN en su Plenario de Posadas, ha permitido generar importantes transformaciones en la vida universitaria, concretando muchos de los cambios cualitativos buscados y mejorando la producción global del sistema universitario”. (A. Cantero (Rector de la UN de Río IV), Revista *La Universidad*, año V, Nro. 12, abril de 1998, pág. 23).*

En 1999, el CIN intervino nuevamente en la determinación de criterios para la asignación de las categorías, en este caso precisando el significado de “*destacados antecedentes*” y “*coordinación de proyectos*” que figuraban en el artículo diecisiete del manual de procedimientos aprobado (Ver Documento 4).

5 Para integrar la comisión nacional de evaluación serán designados (titular y suplente): Región NEA: Ing. Luis Delfederico, Dr. Adolfo Torres. Región NOA: Dr. César Catalán, Ing. Jorge Van Messe. Región CO: Ing. Agr. Alberto Cantero, Lic. Ester Picco. Región CES: Arq. Hugo Storero, Ing. Raúl Arino. Región Metropolitana: Lic. Antonio Lapolla, Ing. Ernesto Cartier. Región Bonaerense: Lic. Ricardo Gutiérrez, Agrim. Carlos Nicolini. Región Sur: Prof. Enrique Ísola, Ing. Hugo Bersán. Acuerdo Plenario 265/97, art. 2do. 10 de diciembre de 1997, pág. 1. Posteriormente, por cambios en las autoridades, serán designados por la Región NEA: Dr. Adolfo Torres, Ing. Jorge Bettagio. Región NOA: Cdr. Mario A. Marigliano, Ing. Oscar Insausti. Región CO: Lic. Alberto Puchmuller. Región Metropolitana: Lic. Daniel Martínez. Acuerdo Plenario 283/98. Tandil, 11 de agosto de 1998.

6 Acuerdo Plenario 216/96, art. 2º: “Encomendar a los Secretarios de Ciencia y Técnica de las Universidades de Buenos Aires, Nacional de Río Cuarto, Nacional de San Juan y Nacional del Sur que, teniendo en cuenta los documentos enviados por las Universidades nacionales, elaboren propuestas de reformulación de los anexos del Decreto 2427/93”. Resolución CE 152/00: “Artículo 1ero: créase una Comisión de análisis del Programa de incentivos, que estará integrada por los Secretarios de Ciencia y Técnica: Dra. Alicia Fernández Cirelli (UBA), Lic. Nora Gómez de Casals (U.N. del Comahue), Prof. Dr. Manuel Velazco (U.N. de Córdoba), Bioq. Amadeo Cellino (U.N. del Litoral), Dr. Ramón Avanza (U.N. del Nordeste), Dr. Luis María Fernández (U.N. del Sur), Prof. Dr. Ing. Carlos Kirschbaum (U.N. de Tucumán)”. AP 216/96, art. 2do. Buenos Aires, 2 de julio de 1996, pág. 1, y Resolución CE 152/00. Buenos Aires, 9 de mayo de 2000, pág. 1.

7 Acuerdo Plenario 216/96, art. 1ero. Buenos Aires, 2 de julio de 1996, pág. 1.

3. Comentarios finales

El intenso involucramiento del CIN en la implementación y desarrollo del PROINCE es posible de observar además en el resto de las políticas y programas centrales del período. Si bien no lo abordamos ya que excede los objetivos del presente trabajo, este compromiso es verificable en la implementación del Fondo de mejoramiento de la calidad universitaria (FOMECE); los dispositivos de evaluación y acreditación de la calidad, primero a través de la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) y más tarde mediante la creación y puesta en marcha de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); el acuerdo con la SPU estableciendo las bases de la Ley de Educación Superior, entre otras (Erreguerena 2017, 2018). Todas estas políticas fueron desarrolladas en acuerdo con la cúspide del poder universitario, acuerdos tejidos en un complejo espacio de disputa donde confluyen diversos y múltiples intereses. Como sostiene Adrián Acosta (2000), en la universidad, por su estructura compleja atravesada por múltiples intereses, la instrumentación de las políticas públicas implica un proceso atravesado por negociaciones y conflictos, donde los actores de las políticas públicas y de las universidades construyen una *arena de negociación*, en la cual la existencia efectiva de dicha negociación es condición para el éxito o el fracaso de la implementación de las políticas.

En este sentido, resulta claro que entre el gobierno y el conjunto de universidades existió una amplia *arena de negociación* donde interactuaron una compleja trama de intereses (políticos, partidarios, corporativos, económicos, profesionales, académicos, disciplinares) que complejizaron, fragmentaron y resignificaron las políticas impulsadas por el gobierno hacia las universidades. En el mismo sentido, Daniela Atairo, al evaluar el proceso de implementación del FOMECE en la Universidad Nacional de La Plata, afirma que la presencia de diferentes intereses disciplinares, políticos-académicos, estamentales, partidarios hacen que el gobierno de la universidad tenga un carácter político importante, que se profundiza dado el sistema de elección del ejecutivo basado en las alianzas (abiertas u ocultas) que se construyen en la base. Una mirada sobre las distintas esferas y niveles de gobierno y de la organización, no solo nos muestra la complejidad derivada de la cantidad de instancias de decisión sino también lo incierto y el carácter negociado de los procesos de implementación de las políticas universitarias. La autora concluye que el proceso de implementación del FOMECE en la UN de La Plata supuso una “adaptación negociada” y una “cadena de ajustes” de intereses entre la institución y el Estado y, al interior, entre los actores de la institución universitaria, poniendo en cuestión ciertas visiones reduccionistas que postulan que una agenda neoliberal impulsada por organismos internacionales e implementada por organismos estatales nacionales moldea directamente los cambios institucionales al considerar a las instituciones carentes de dinámicas propias (Atairo, 2011).

La complejidad creciente de la coordinación universitaria que trajo aparejada la Ley de Educación Superior; la división de los roles colegiados y los ejecutivos; la multiplicación de ámbitos donde las universidades debían estar representadas (Programa de Incentivos, Comisión asesora de Posgrados, FOMECE, SIU, RIU, Consejos de Universidades, CPRES, etc.); el notable incremento de la capacidad técnica del

agente gubernamental y la intensa iniciativa política de la SPU, tensaron los mecanismos de representación, reforzando la centralidad del rol del rector. Así, el conjunto de reformas impulsadas en los noventa actuó en dos sentidos: debilitando el peso político específico del campo universitario como un todo, pero, hacia adentro, fortaleciendo el papel de los ámbitos ejecutivos en general y del rector en particular. El nuevo mapa de instituciones del campo y la complejidad de la agenda, que imponía un agente burocrático-estatal proactivo, actuaron potenciando los liderazgos institucionales y con ello el *poder rectoral*, en desmedro de instancias de mayor horizontalidad como los consejos superiores. En este proceso contradictorio, se favorecieron las conductas adaptativas dadas las limitaciones impuestas por los intereses de cada universidad, manifiestos en la fragmentación en las autonomías individuales y la autarquía que, lejos de debilitarse, durante esta década siguieron operando y fueron confirmadas constitucionalmente en 1994. En esta etapa, los rectores nucleados en el CIN combinaron convencimiento con pragmatismo político y comportamiento adaptativo para acceder a las ventajas que ofrecía el nuevo escenario, todo ello en un contexto de restricción de fondos hacia la Universidad.

El gobierno nacional instrumentó una dinámica agenda de iniciativas políticas hacia el conjunto universitario, combinando instrumentos de política basados en el acceso a recursos financieros adicionales a cambio de un determinado comportamiento institucional. Los rectores formularon estrategias que combinaron negociación y conflicto y de esta manera poder adaptarse, lentamente, al nuevo escenario político. Ya fuera por pragmatismo o por convicción, al mismo tiempo que sostenía el nudo conflictivo de la disputa presupuestaria, en un proceso de *concertación heterónomo* pero permeable a la influencia universitaria, el CIN y los rectores fueron agentes activos en la implementación de las principales políticas y programas impulsados por el gobierno. Todas éstas estaban fundadas en los principios articuladores del nuevo paradigma impulsado hacia las universidades: instalación de prácticas evaluativas, búsqueda de mejora en los niveles de calidad, mayor eficacia y eficiencia en el manejo de los recursos, pautas objetivas de distribución presupuestaria, vinculación del rendimiento académico con el acceso al financiamiento, procesos de rendición de cuentas, entre otros.

Si focalizamos ahora en una de esas políticas, el Programa de Incentivos, decir que el mismo fue un *“traje a medida”* tal vez implica sobredimensionar el rol y posibilidad de los Rectores, así como de la comunidad universitaria, para operar sobre la dirección original del mismo. Pero tampoco se limitaron a la resistencia: eso no era viable ni deseable, al parecer, por cuanto las necesidades presupuestarias eran prioritarias en la agenda del CIN. Con más o menos reparos, la comunidad universitaria se volcó finalmente a los procesos de categorización y al plus salarial con un crecimiento sostenido de los docentes incentivados. No obstante, resulta claro que los objetivos originales del PROINCE solo pudieron ser logrados parcialmente, en el marco de intensos procesos de resignificación y negociación. Jugando con la analogía, podría decirse que, si bien el traje y su necesidad de usarlo fue impulsado desde afuera, las universidades, mediadas por el CIN, pudieron elegir, y en buena medida decidir, los tonos, tallas y cortes centrales de un traje que, finalmente, todas se probaron y usaron.

Capítulo II

Un sistema de evaluación homogéneo para un espacio universitario heterogéneo

Estructura del PROINCE y características de la categorización 2016-2018¹

Fabiana Bekerman

En América Latina, se adoptó un modelo universitario de tipo napoleónico, caracterizado por su carácter profesionalista, donde la función principal de la universidad era la formación de cuadros técnicos y profesionales para desempeñarse en profesiones liberales, en la industria o en el Estado. A diferencia del modelo humboldteano, originado en Alemania y luego expandido hacia EEUU, donde la universidad es concebida como generadora y no sólo reproductora de conocimiento, la investigación es impulsada con más intensidad que la docencia.

En trabajos previos (Bekerman, 2018a) hemos mencionado que, en Argentina, la institucionalización de la investigación científica comenzó a mediados del siglo XIX con la creación de los primeros institutos estatales (el Servicio Meteorológico Nacional en 1872, el Servicio de Hidrografía Naval y el Instituto Geográfico Nacional en 1879). Luego, a principios del siglo XX, en el seno de las universidades, sobre todo en las más grandes, se gestaron grupos de investigación sistemáticos y reconocidos y, en el ámbito extrauniversitario, hubo una expansión de Museos, Observatorios y Laboratorios técnicos en empresas públicas. Pero fue durante las décadas de 1950 y 1960 cuando se establecieron la mayoría de las instituciones destinadas a diseñar, promover y ejecutar el desarrollo científico y tecnológico del país, tales como la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), el Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas de las Fuerzas Armadas (CITEFA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), la Comisión Nacional de Investigaciones Espaciales (CNIE), entre otras. Con la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas (CONICET) en 1958 se inauguró el primer organismo dedicado exclusivamente a la investigación con presupuesto propio. En simultáneo, en las universidades, entre 1955 y 1966, fue el periodo donde se forjaron las bases materiales e institucionales para la profesionalización de la investigación como actividad especializada (sobre todo en el ámbito de la Facultad de Ciencias Exactas

¹ Este capítulo recupera algunos elementos publicados previamente en Revista Horizontes Sociológicos N°10, Año 6, Julio-diciembre, 2018, bajo el título “El Programa de Incentivos a los docentes-investigadores “puertas adentro”, pp.115-137. Disponible en: <http://aass.org.elserver.com/ojs/index.php/hs/issue/view/11/showToc>.

de la Universidad de Buenos Aires). El surgimiento del conjunto de instituciones científicas y tecnológicas, además de la extensión en la UBA y en varias universidades del régimen de dedicación exclusiva (o full-time), significó un cambio en la concepción de la investigación científica que pasó de ser una vocación a una profesión (Prego y Vallejos, 2010).

Sin embargo, fue recién en la década del ochenta cuando surgieron en las universidades lo que Vasen (2013) denomina “políticas científicas institucionales”, con la creación de Secretarías de Ciencia y Técnica y Programas de subsidios en algunas de ellas, cuyos destinatarios fueron los investigadores de las propias universidades. A pesar de estos esfuerzos que se han hecho a lo largo de la historia para desarrollar la investigación, algunos datos indican que aún hoy el conjunto del sistema universitario tiene una fuerte deuda con esta actividad: según los últimos datos disponibles, tan solo el 11% de los docentes universitarios tiene dedicación exclusiva (SPU, 2015) y apenas el 18% de los docentes recientemente categorizados en el PROINCE detentan las categorías superiores (8% categoría I y 10% categoría II). (Comisión Nacional de Categorización-PROINCE-Datos provisorios, 2018).

El diagnóstico negativo en relación al desarrollo de la investigación en las universidades fue asumido como problemático por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a inicios de la década del noventa a raíz de un relevamiento orientado a conocer la situación en la que se encontraba esta actividad. Esto, sumado a un contexto de fuerte crisis salarial en el sector, fueron las bases para pensar y darle forma a un programa que estimulase a los docentes que realizaran actividades de investigación. Así, en 1993 la SPU creó el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (PROINCE) en las universidades públicas², consistente en un plus salarial para los docentes universitarios que desarrollaran actividades de investigación.

Este programa contribuyó a profundizar un fuerte vínculo entre la evaluación (de la investigación y la docencia) y el financiamiento, característico de las reformas del sistema de educación superior iniciadas en la década del noventa. La bibliografía disponible muestra que el Programa impactó positivamente en el aumento y expansión de la investigación en la vida universitaria (Badano et al, 2005); contribuyendo a una descentralización de esta actividad que se expandió más allá de las fronteras del CONICET (Prati, 2003); generando cambios en la estructura de los proyectos de investigación y desarrollo en relación a la disminución de la participación de proyectos unipersonales; además, aumentó la formación de recursos humanos, las publicaciones y la difusión; creció el número de becarios y tesis por cada investigador formado y se incrementaron las tesis de posgrado aprobadas; entre otros efectos positivos (Araujo, 2003).

Sin embargo, varios autores han advertido, también, efectos negativos surgidos tras la implementación del Programa, tales como la expansión de prácticas fetichistas de la investigación basada en la tergiversación y simulación de los indicadores de publicaciones para cumplir con los objetivos cuantitativos exigidos por el programa; el debilitamiento de la docencia dado el peso que el programa otorga a la

² Decreto N° 2427 del PEN en noviembre de 1993.

investigación; el surgimiento de una competencia desigual entre investigadores de CONICET dedicados a la investigación y docentes dedicados típicamente a la actividad docente; la falta de compromiso con las actividades de investigación motivadas por el incentivo más que por un interés genuino en investigar; la promoción de las publicaciones en revistas internacionales en detrimento de las nacionales; la ausencia de parámetros para medir los efectos del programa en la calidad de la investigación; el surgimiento de la competencia y defensa de intereses corporativos entre pares, entre otros (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012; Gordon, 2013; Ridel, 2011; Araujo, 2003).

Otros estudios completan la lista de trabajos que han analizado los sistemas de evaluación de la calidad en las universidades y específicamente el PROINCE (Fernandez Berdaguer y Vaccarezza, 1996; Sarthou, 2013, 2014 y 2016; Sarthou y Araya, 2015; Carrizo, 2011), focalizando sus análisis en la normativa, el contexto de surgimiento, el desarrollo y la receptividad en la comunidad académica de este u otros programas. Sin embargo, ninguno indagó en profundidad u observó empíricamente la aplicación concreta de las instancias de evaluación y el funcionamiento del proceso mismo de categorización. Tampoco han sido analizados los criterios de evaluación aplicados en los comités evaluadores y cómo estos van contribuyendo a la conformación de una(s) cultura(s) evaluativa(s) en las universidades al tiempo que desconocemos cómo es percibido este proceso por los propios docentes-investigadores que desempeñan el rol de evaluadores en el marco del Programa.

Siendo esto último el objetivo principal del estudio que mostraremos en el presente libro, este capítulo desarrolla dos ejes principales. El primero, pone énfasis en un análisis histórico del surgimiento y estructura del PROINCE, la reglamentación y los cambios producidos desde sus inicios hasta la actualidad, la dinámica de funcionamiento de las comisiones regionales y de la gestión administrativa del programa, las instancias decisoras en relación a la definición de los requisitos y criterios de evaluación, etc. El segundo eje, concentra los esfuerzos en un análisis estructural, basado en la estadística descriptiva, para mostrar cómo ha sido la evolución de los/las docentes incentivados durante el largo periodo comprendido entre 1993 y 2013 (según los datos disponibles) y, específicamente, la distribución regional, institucional y disciplinar de los/las docentes resultante de la última categorización (2016-2018) que fue objeto de nuestro estudio.

1. Estructura y dinámica de funcionamiento del PROINCE desde sus inicios

La creación del programa de incentivos se dio en el marco de un conjunto de reformas de la educación superior y su puesta en marcha convivió con otras herramientas, como el FOMECA (Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria) o la acreditación de posgrados y carreras de grado a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En la mayoría de las universidades podemos observar un “modelo estándar” de promoción de la investigación (Vasen, 2013) que se estructura en base a la creación de secretarías de ciencia y

tecnología dependientes del rectorado; un sistema de subsidios (para compra de equipos, insumos, gastos de viáticos para asistir a reuniones científicas y para la realización de eventos académicos, gastos de publicación de resultados y la contratación de servicios técnicos especializados); un sistema de becas (asignación de un estipendio para la realización de una investigación específica, usualmente asociada a estudios de posgrado, tanto para alumnos avanzados del grado como para estudiantes de posgrado); y, algunos programas específicos de cada universidad (por ejemplo, una carrera de investigación propia de la universidad).

Sin embargo, el PROINCE se ha constituido como el principal instrumento impulsado por las acciones gubernamentales en materia de política universitaria para estimular la investigación en las universidades públicas, y, efectivamente, desde su creación se ha propuesto incrementar las tareas de investigación y desarrollo a nivel nacional, reconvertir la planta docente en las universidades, fomentar la mayor dedicación de la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación (Considerandos, Decreto N° 2427). Para cumplir estos objetivos el programa otorga un plus salarial a los docentes que participen en un proyecto de investigación acreditado, dicten cierto número de horas de clase y atraviesen un proceso de evaluación de sus antecedentes y su producción, denominado categorización, que es paralelo al sistema de concursos y que permite el acceso a una especie de escalafón adicional al de los cargos docentes, conformado por una jerarquía de cinco escalones, mencionada por la propia reglamentación como “categorías equivalentes de investigación (CEI)”, que van de la superior, que es la I, a la V. La superposición de la carrera docente (concursos públicos de antecedentes y oposición) y la evaluación de la investigación en el marco del PROINCE, dio lugar a la emergencia de un nuevo sector denominado “docentes-investigadores”.

Desde su creación hasta la actualidad el programa ha sufrido modificaciones en su normativa. Según Araujo (2003) se pueden identificar dos versiones del programa. Una, más optimista, caracterizada por la apertura y el énfasis en los premios como mecanismo para la promoción de la actividad investigadora; la segunda, a través de la sanción del primer Manual de Procedimientos, que restringe el acceso al programa y acentúa el régimen de penalizaciones. Algañaraz (2019) por su parte propone una periodización de esos cambios en base a cinco etapas coincidentes con resoluciones que fue tomando la autoridad de aplicación del programa.

En la primera etapa “de implementación”, el PROINCE estaba regido por el Decreto N° 2427/1993 que establecía cuatro categorías (A, B, C y D), siendo las dos primeras habilitantes para dirigir proyectos de investigación, así como para ser miembro de comisiones evaluadoras y de acreditación de los proyectos. Para los postulantes que pertenecían al CONICET proponía una categorización automática ofreciendo una tabla de equivalencias entre la categoría detenida en aquel organismo y la que otorgaba el PROINCE. La categorización de los/as docentes-investigadores se centralizó en las instalaciones del CIN, como se vio en el Capítulo I y tuvo un carácter nacional. Del Bello recuerda que las universidades recibían las solicitudes y armaban los expedientes para remitir a Buenos Aires donde eran evaluados mediante comisiones organizadas por área científica. *“Las comisiones funcionaron en el ámbito del CIN... eran épocas de mucha tensión entre el CIN y la SPU...”*

entonces para mostrar ecuanimidad se operativizó así. Incluso yo me abstuve de pedir mi propia categorización para evitar conflictos de interés” (Del Bello, Entrevista, 2019). Esta primera categorización suscitó conflictos surgidos por la falta de unificación de los criterios y/o por los reclamos de algunas universidades y, como consecuencia, la SPU convocó a una nueva comisión para discutir los casos problemáticos y analizar la aplicación de los criterios de evaluación.

El resultado de los aprendizajes de estos primeros años condujo a la etapa que Algañaraz denomina “de estandarización”, momento en el cual se dicta un Manual de Procedimientos (con la Resolución N°2307 de 1997) que buscaba ordenar los requisitos, criterios y condiciones de acceso a cada categoría. Una modificación importante de esta normativa fue la anulación de las categorías automáticas por equivalencias a los investigadores del CONICET; además, las cuatro categorías previas fueron reconvertidas en cinco (I, II, III, IV y V), siendo I la máxima. Se estableció, además, procesos diferenciales de evaluación según la categoría: para las I y II se creó una Comisión Nacional de Categorización (CNC) que funcionaba en el ámbito del CIN, integrada por 7 rectores titulares y 7 suplentes con representación de las regiones, siguiendo la delimitación establecida en ese momento para los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior –CPRES– (Resolución MCyE N° 602/95); para evaluar las categorías III y IV se crearon Comisiones Regionales de Categorización (CRC), en cada una de las regiones previstas para los CPRES integradas por un representante de cada universidad de la región; y, finalmente, la categoría V fue evaluada por Comités locales conformados en cada institución. Otra modificación significativa fue la división de los criterios de evaluación en “requisitos cualitativos” (establecidos para cada categoría tales como límite de edad, tipo y antigüedad del cargo docente, trayectoria de investigación, etc.) y “condiciones cuantitativas” (volcadas en una Grilla de evaluación con puntajes para cada una de las unidades de evaluación y además un puntaje mínimo total para acceder a cada una de las categorías). Finalmente, el Manual de procedimientos establecía que la autoridad de aplicación del programa sería la SPU junto con la Secretaría de Ciencia y Tecnología, hasta 2007 cuando la contraparte pasó a ser la Secretaría de articulación científico-tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT).

La tercera etapa, “de flexibilización”, se inicia con un nuevo Manual de Procedimientos lanzado por Resolución N°811 de 2003, que modificó la composición de la Comisión Nacional de Categorización (CNC) y las Comisiones Regionales de Categorización (CRC) y se especificaron sus funciones. La CNC pasó a estar integrada por los presidentes de cada una de las comisiones regionales, 2 representantes de la SPU y 2 de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva que debían ser “personalidades de reconocida capacidad científica y académica”. La composición de las CRC se modificó pasando a conformarse por los representantes de cada regional en la CNC, 2 representantes de la CNC que no pertenezcan a la misma región ni a la CNC y 2 representantes de la SPU. Además, las universidades de cada región designarían una de ellas como sede de la CRC y a los representantes regionales en las CRC. Esta resolución, además, estableció cambios en los requisitos cualitativos de acceso a las categorías que tendieron a una

mayor flexibilización: se abrieron las posibilidades para diversos tipos de cargos docentes, se eliminó la restricción etaria, entre otros.

En 2008 se volvió a modificar el Manual de Procedimientos (Resolución N°1879) dando origen a la cuarta etapa, “de jerarquización”, donde nuevamente se flexibilizaron las condiciones cualitativas favoreciendo el acceso a investigadores jóvenes, sobre todo para la categoría V. Contrariamente, para las categorías I y II se endurecieron los requisitos mínimos de acceso. En cuanto a las condiciones cuantitativas, aumentó el puntaje total mínimo requerido para acceder a las categorías I, II y III; la categoría IV mantuvo su puntaje y la V se desdobló entre quienes ingresaban por primera vez (se les exigía 100 puntos mínimos) y quienes permanecían en esa categoría (150 puntos).

La quinta etapa, “de consolidación”, comenzó con una nueva versión del Manual de Procedimientos dictado por Resolución N°1543 de 2014, que incorporó varias modificaciones importantes. Se incluyeron como proyectos acreditados los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social del MINCyT (PDTS) que se sumaron a aquellos acreditados por las universidades nacionales, la ANPCyT y el CONICET. Se modificaron los criterios cualitativos para las categorías V (habilitando la posibilidad de ingresar con la participación en un proyecto de investigación, la posesión de una beca o ser estudiante de posgrado mientras que para permanecer el requisito era la participación durante 1 año mínimo en un proyecto o la aprobación de una tesis de maestría o doctorado), para las categorías II y I se igualó la dirección a la co-dirección de tesis de maestría o doctorado y se incorporó la posibilidad de reemplazar ese requisito por una labor continuada en la formación de recursos humanos durante un mínimo de 8 o 12 años, según categoría I o II respectivamente; además, se eliminó la exigencia previa de una jerarquía superior a la de ayudante de primera en los cargos docentes detentados para acceder a estas categorías. Se estableció que los docentes categoría I que hayan mantenido ese escalafón durante dos categorizaciones consecutivas mantendrían esa categoría hasta su desvinculación del programa. En relación a los requisitos cuantitativos, aumentó el puntaje mínimo exigido para acceder a la categoría I y se eliminaron los 100 puntos exigidos para la categoría V ingresantes.

Finalmente, la sexta y última etapa, denominada “de universalización”, se inició con el Decreto N°1153 de 2015 a partir del cual el proceso de categorización se extendió a todos los docentes universitarios del país, incluidos aquellos que se desempeñan en el ámbito privado (universidades privadas, instituciones universitarias de las Fuerzas Armadas dependientes del Ministerio de Defensa e instituciones universitarias de las Fuerzas Policiales y de Seguridad dependientes del Ministerio de Seguridad), aunque esto es independiente de la política de incentivos (pago efectivo del plus salarial) que abarca exclusivamente a las universidades de gestión pública.

A pesar de todas estas modificaciones, la dinámica general de funcionamiento del programa y las instancias decisorias han mantenido una organización de tipo jerárquica que ha permanecido más o menos estable. Según el último Manual de Procedimientos (Resolución N°1543/14) asume una estructura con tres niveles (Gráfico 1). El nivel de mayor jerarquía en la gestión del proceso de categorización

corresponde a la Comisión Nacional de Categorización (CNC), dependiente del Ministerio de Educación, conformada por miembros de las CRC, de la SPU y de la Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica (SACT) como mencionamos anteriormente y coordinada por un presidente rentado. Las principales funciones de la CNC son: definición de criterios homogéneos de categorización; asesoramiento y supervisión de la aplicación de esas pautas; resolución de los recursos de apelación que se presenten contra las resoluciones de las CRC (Art. 13). La normativa establece que la CNC estará asesorada por una Comisión integrada por 9 miembros, sin embargo, en los hechos esta comisión nunca se conformó. La CNC y el CIN constituyen espacios de disputa en la definición de los criterios de evaluación y sus vínculos revelan tensiones. Un entrevistado sostenía: “... *qué tiene que hacer el CIN con una propuesta en la CNC, el manual de procedimientos establece que la autoridad de aplicación tiene una comisión asesora (...) y el CIN nunca designó (...) Es que nunca se interesó por el programa (...) que se dejen de joder, que nombren a sus representantes...*” (Entrevista C-2, Comisión Regional C, 22/02/17). Por el contrario, un miembro de una Comisión Regional de Categorización durante una charla con los evaluadores decía que “*precisamente el ámbito apropiado para debatir sobre el PROINCE es la Comisión de Ciencia, Técnica y Arte del CIN*” (Notas de observación, Comisión Regional D, 22/11/16). En el capítulo I se abordó en profundidad el rol que el CIN ha ejercido en la definición y orientación del PROINCE y pudimos observar el peso de los rectores no sólo en el diseño y planificación de los inicios del programa sino, además, en las sucesivas modificaciones que fue experimentando.

Siguiendo la estructura del programa, el segundo nivel decisorio corresponde a las Comisiones Regionales de Categorización (CRC), cuyo presidente en cada una de ellas es elegido por los representantes de las universidades que integran la regional y generalmente este rol es ocupado por el secretario de Ciencia y Técnica de la universidad anfitriona, que organiza el proceso de categorización. Las regionales se dividen en 7 según la distribución de los CPRES (Resolución MCyE N°602/95)³: Metropolitana, Bonaerense, Centro Este, Centro Oeste, Noreste, Noroeste y Sur. Cada CRC evalúa las postulaciones de un conjunto de universidades que corresponden a su área geográfica (Ver Mapa 1). Entre las funciones de las CRC están la coordinación de la categorización atendiendo y resolviendo todas las contingencias referentes a ese proceso; la conformación de los comités de evaluadores y la asignación de las categorías propuestas por los comités evaluadores y la resolución de los recursos de reconsideración que se interpongan contra la categoría dispuesta (Art.16).

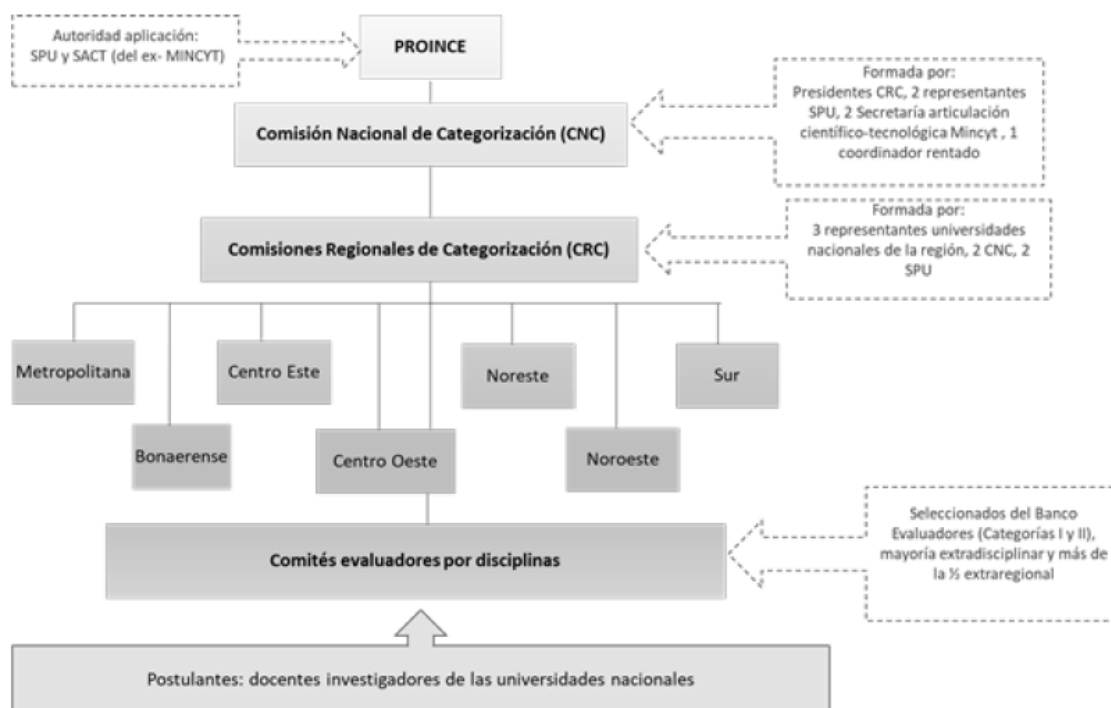
Finalmente, la estructura de funcionamiento se completa con los Comités Evaluadores (CE), integrados por docentes investigadores categorías I y II (seleccionados del Banco de Evaluadores) que son conformados por las CRC, tantos como sean necesarios en función de la cantidad de postulaciones a evaluar y atendiendo a dos criterios básicos: la composición multidisciplinar (la normativa establece

³ En el año 2016 hubo una modificación del ámbito geográfico de los CPRES por Resolución N°280/2016 del Ministerio de Educación y Deportes, pero la última categorización no incorporó este cambio.

una mayoría disciplinar y una minoría extra disciplinar) y regional (más de la mitad de sus miembros deben ser externos a la región).

La dinámica del proceso de categorización (Art. 17) (Gráfico 2) comienza con la apertura de la convocatoria y la presentación de las postulaciones en las universidades del país. Los propios postulantes son quienes seleccionan la disciplina en la cual quieren ser evaluados y la categoría a la cual aspiran, ya sea manteniéndose o promoviendo su situación actual. Cada universidad inicia la evaluación de los docentes que solicitan la categoría V ingresantes verificando quiénes cumplen con las condiciones cualitativas establecidas en el Manual (participar o haber participado en un proyecto de investigación o PDTs, o, contar con una beca de investigación en una entidad reconocida, o, ser graduado o alumno regular de una carrera de Maestría o Doctorado acreditada). Las universidades remiten esta nómina a la CRC quien dicta la resolución de asignación sin la participación de un comité evaluador y, simultáneamente, envía la totalidad de las postulaciones para las diferentes categorías desde la V permanencia (aquellos docentes que aspiran a permanecer en esa categoría) hasta la I. Las CRC conforman los Comités Evaluadores por áreas de conocimiento que estarán integrados como mínimo por 3 personas (mayoría disciplinar y minoría extra disciplinar). Los comités realizarán la evaluación y propondrán a la CRC una categoría que corresponda a cada aspirante según sus antecedentes, los requisitos cualitativos y las condiciones cuantitativas. La CRC dictará una resolución individual para cada postulante, adjudicándole la categoría

Gráfico 1: Instancias decisorias en la gestión y administración del PROINCE



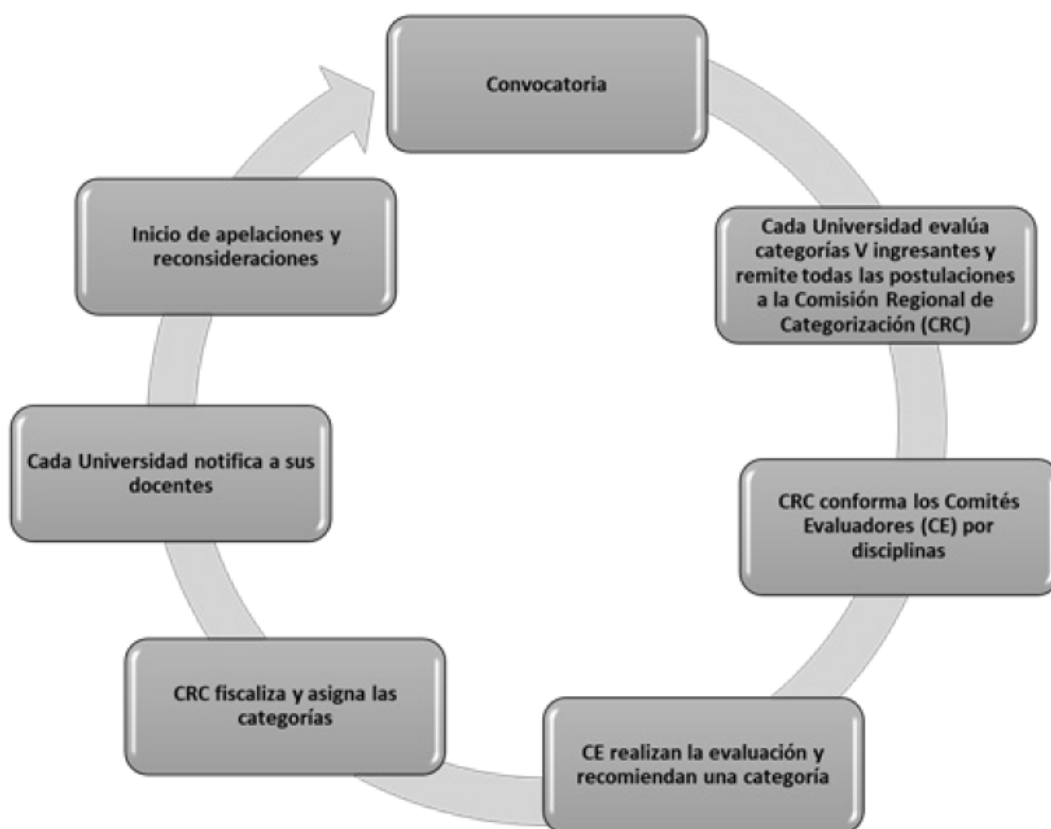
Fuente: Elaboración propia en base a Resolución N°1543 de 2014.

que el Comité Evaluador haya propuesto. Estas son remitidas a las universidades, las que deberán notificar a los interesados. Luego, se abre un periodo de presentación de reconsideraciones que siguen los siguientes pasos:

“...el docente investigador puede recurrir bajo dos instancias, una instancia es recurrir lo que hizo la CRC, que es una reconsideración, por lo tanto ese expediente vuelve a la CRC, con los antecedentes que pone el docente investigador, que no puede agregar antecedentes, puede aclarar cosas que ya estaban escritas, entonces la comisión regional puede decidir hacer lugar y mandan a un nuevo comité; o el docente investigador puede mandarlo directamente a la nacional como un jerárquico, obvia el paso por la CRC y lo manda a la nacional, entonces al final de todo el proceso, en la nacional nosotros tenemos parvas de carpetas con jerárquico. Si la CRC envía uno que ha reconsiderado, lo manda a un comité y vuelve con las mismas cosas, no ha lugar al pedido de reconsideración, ese pasa a jerárquico también automáticamente, si el comité evaluador dice no, no, realmente tenía razón, aconseja otra categoría, la CRC se hace la resolución, lo notifica...” (Entrevista A-16, Informante Clave, Mendoza, 23-11-16)

La estructura y el funcionamiento que hemos descrito, así como los cambios que se fueron produciendo, han acompañado las diversas convocatorias del

Gráfico 2: Dinámica de funcionamiento del proceso de categorización



Fuente: Elaboración propia

programa en seis oportunidades: 1994, 1998, 2004, 2009, 2011 y 2014. La última convocatoria –objeto de nuestro análisis– abrió en diciembre de 2014 y fue luego extendida hasta diciembre de 2015 (Resolución conjunta SACT N°079 y SPU N°3564) pero las evaluaciones comenzaron en 2016 y aún hoy siguen inconclusas en algunas regionales. En lo que sigue, nos proponemos analizar las tendencias en la distribución de los/las docentes-investigadores que formaron parte del programa a lo largo de estos años tomando como fuente los datos disponibles en el SPU y luego, profundizaremos en la morfología resultante de la última categorización (2016-2018) en base a datos provisorios que nos fueron otorgados por la administración central del programa.

2. Tendencias de los docentes-investigadores incentivados: análisis histórico (1994-2013)

Los/las docentes-investigadores que postulan para ingresar o promocionar en el PROINCE deben atravesar el proceso de categorización, cuya dinámica analizamos anteriormente, y eso los habilita para solicitar el incentivo, que consiste en un plus salarial anual que “tiene carácter de beca de investigación, siendo en consecuencia, no remunerativo y no bonificable” (Res. N°1543/14, Art. 39). El monto del incentivo varía en el conjunto de los docentes en función de sus cargos, dedicaciones y categorías de investigación obtenidas:

Podrán percibir el incentivo los docentes con cargos de dedicación exclusiva o semi exclusiva y aquellos que revisten en forma simultánea en 2 cargos con dedicación simple o semi exclusiva en la misma unidad académica de una universidad, percibiendo en el primer caso el incentivo equivalente a una dedicación semi exclusiva y en el segundo caso el incentivo equivalente a una dedicación exclusiva. Los docentes con cargo de dedicación simple, sólo podrán participar del programa y percibir el respectivo pago como simple cuando: a) se trate de docentes-investigadores que se desempeñen en funciones de investigación en los organismos de Ciencia y Tecnología y que simultáneamente ocupen cargos docentes en una universidad y b) sean becarios de investigación del CONICET o de otros organismos de promoción de la investigación nacionales o provinciales, o de una universidad y que simultáneamente ocupen cargos docentes en una institución universitaria de gestión estatal

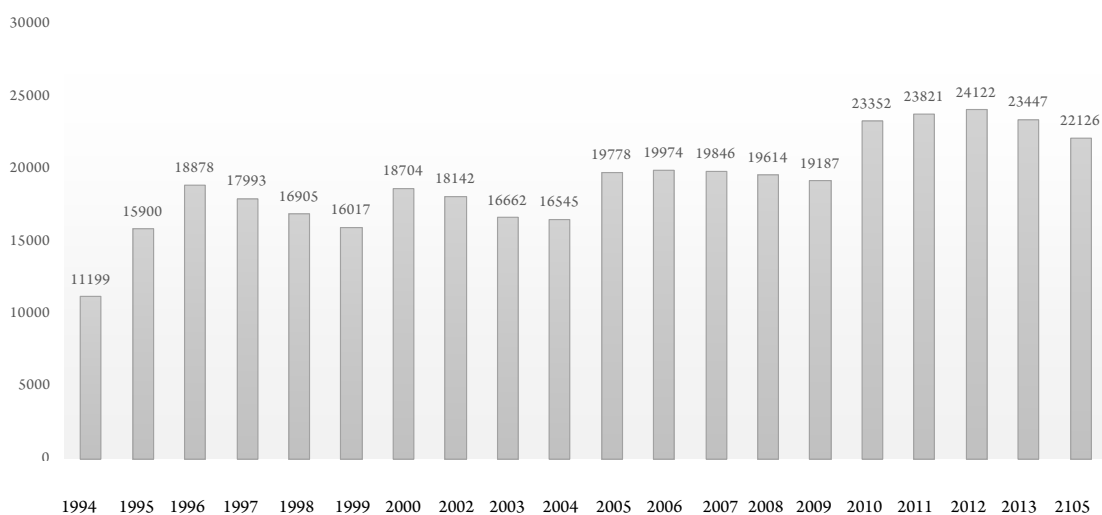
Fuente: Resolución N°1543/14, Artículo 25.

El análisis histórico que proponemos se encuentra limitado a la disponibilidad de datos, los cuales fueron obtenidos mayormente de los Anuarios Estadísticos elaborados por la SPU y corresponden a docentes-investigadores que están

categorizados y además perciben el incentivo⁴. El último Anuario disponible es de 2015 e informa un total de 22.126 docentes-investigadores incentivados en universidades nacionales de gestión pública, universidades provinciales o institutos universitarios. Entre ellos, el 8% tenía categoría I, 13% categoría II, 30% categoría III, 23% categoría IV y 25% categoría V. Lamentablemente, ese Anuario presenta estos y algunos otros datos seleccionados, pero no muestra la distribución disciplinar e institucional de los/las docentes incentivados/as. Por ese motivo, hemos retomado en algunos casos el Anuario de 2013 que, aunque está más desactualizado, nos ayudará a comprender la estructura de distribución de los docentes que forman parte del programa en perspectiva histórica. Ese informe declara un 56% de docentes-investigadores incentivados (24.122) sobre un total de 43.072 docentes-investigadores categorizados en 2012. Además, advierte que en 2009 y 2011 se presentaron 36.238 docentes que superan en un 54% los docentes que se presentaron en la convocatoria 2004.

La evolución del número total de estos docentes en una serie de casi 20 años (Gráfico N°3), muestra una tendencia general en aumento, aunque con variaciones cíclicas. Durante los tres primeros años de aplicación del programa, donde las convocatorias fueron anuales, se logró uno de los objetivos declarados en la normativa de creación, orientado a aumentar las actividades de investigación en las universidades, lo cual queda demostrado por el aumento del número absoluto de docentes-investigadores. Sin embargo, a partir de 1997 se observa una tendencia

Gráfico N° 3: Docentes-investigadores que perciben el incentivo, en universidades nacionales. Periodo 1994-2015. Valores Absolutos.



Fuente: Elaboración propia en base a: Araujo (2003), SPU (2013 y 2015)

⁴ Las universidades nacionales y los institutos universitarios reciben financiamiento para el proceso de categorización y el pago de los incentivos proveniente de “Recursos adicionales devengados por la Secretaría de Políticas Universitarias con destino a la ejecución de programas y acciones específicas”, lo cual representó en 2015 el 9,6% del total de estos recursos. (Anuario SPU, 2015)

contraria que Araujo (2003) atribuye a un aumento progresivo de las exigencias en los procesos de evaluación y, por lo tanto, mayor selectividad y rigidez en cuanto las condiciones para ingresar o permanecer en el programa. Para Sarthou y Araya (2015) esta situación se explica en el marco de un contexto de revisión del propio Programa, examen de las categorías otorgadas y de la forma de implementación del mismo que ocasionó una más rigurosa observación de los requisitos cumplidos. Desde la perspectiva de Fernandez Lamarra (2018): “Los puntos de cambio de tendencia del ciclo parecen estar desfasados un par de años con relación a los factores exógenos que indirectamente los provocan. Por ejemplo, en el año 1999 se produce el primer mínimo del primer ciclo, como consecuencia de la crisis conocida como efecto tequila; en el segundo ciclo el mínimo se vuelve a alcanzar en el año 2003, probablemente asociado a la crisis argentina de finales de 2001 conocida como corralito, y el tercer ciclo tiene un mínimo en el año 2009, probablemente como consecuencia de la crisis financiera mundial iniciada en el año 2008. Cada uno de estos eventos ha impactado negativamente en la economía argentina y en consecuencia en los recursos públicos disponibles, lo que en cada oportunidad se ha reflejado en el recorte presupuestario de funciones y actividades financiadas por el Estado, entre ellas el presupuesto de la educación superior, que incluye el fondo nacional de incentivo docente (FONID)” (143).

Desde nuestra perspectiva, los factores exógenos no agotan la explicación de esta tendencia sino que, además, se suman procesos internos y propios del campo científico-universitario, tales como los mencionados por los/las autores/as precedentes y a los que podríamos agregar, por ejemplo, el proceso de expansión de las universidades durante la década del noventa –lo que se denomina tercera generación de reformas en la educación superior (Rovelli y Atairo, 2005); la expansión en todo el campo en el período 2003-2015 y la consecuente inserción de docentes jóvenes que ingresaron al PROINCE dado su desempeño en la investigación. En trabajos previos hemos mostrado que el CONICET logró un rejuvenecimiento de

Gráfico N° 4: Docentes-investigadores que perciben el incentivo, en universidades seleccionadas. Período 2003-2015. Porcentaje.



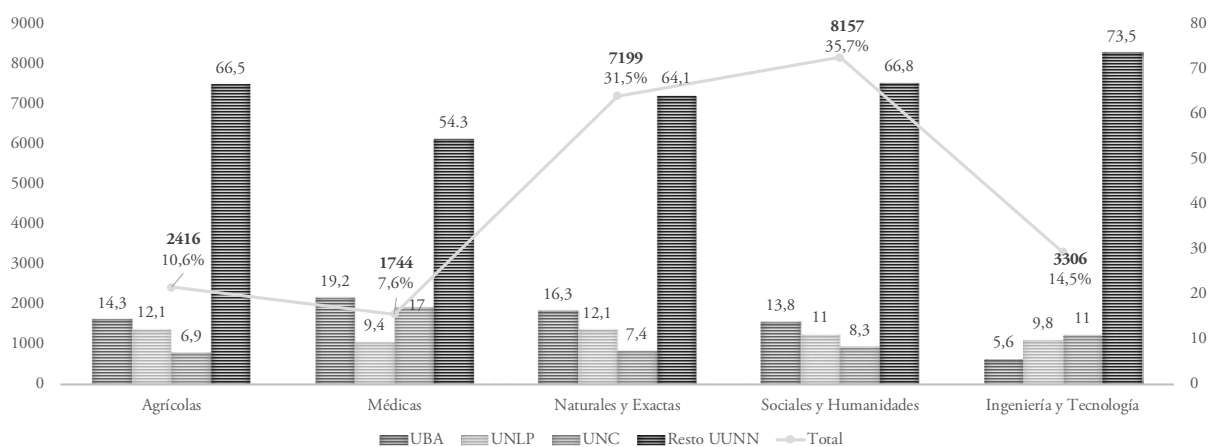
Fuente: Elaboración propia en base a Anuario SPU (2013 y 2015)

su pirámide poblacional con la incorporación de investigadores jóvenes y becarios doctorales, muchos de los cuales tenían y tienen cargos docentes; que hubo una revalorización de las Unidades Ejecutoras de doble dependencia (es decir, Institutos dependientes del CONICET y una Universidad Nacional) lo cual impactó en el crecimiento del número de docentes-investigadores del CONICET que comenzaron a tener su lugar de trabajo en las Universidades; la repatriación de investigadores y su inserción universitaria (Programa Raíces y otros); el fortalecimiento de las carreras de doctorado y una medida explícita del Conicet de otorgar becas para hacer doctorados exclusivamente en nuestro país, lo cual hizo crecer el número de doctores y de becas doctorales en las universidades; entre otros procesos (Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018; Bekerman, 2018a).

Según el último dato disponible en relación a la distribución regional de estos docentes, correspondiente a 2013, el 27% se concentra en la región Centro-Oeste, un 22% corresponde a la región Bonaerense, el 19% corresponde a la región Metropolitana; luego, la región Noroeste concentra el 13%; Centro-Este el 11%, la región Noreste el 5% y Sur el 3%.

Podemos profundizar este análisis incorporando la evolución de los/las docentes-investigadores incentivados en algunas instituciones seleccionadas (Gráfico N° 4), lo cual nos muestra que la tendencia anterior no es homogénea, sino que son tres las universidades que históricamente han aportado en mayor proporción al universo de docentes incentivados y por lo tanto explican, en mayor medida, los altibajos mencionados: la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) ha concentrado entre el 13 y 14% de los docentes-investigadores incentivados del país a lo largo de los años; la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) aproximadamente entre 9 y 10% y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) entre el 8 y 9%.

Gráfico N°5: Docentes-investigadores que perciben el incentivo, por disciplina en universidades seleccionadas. Año 2012. Porcentaje.



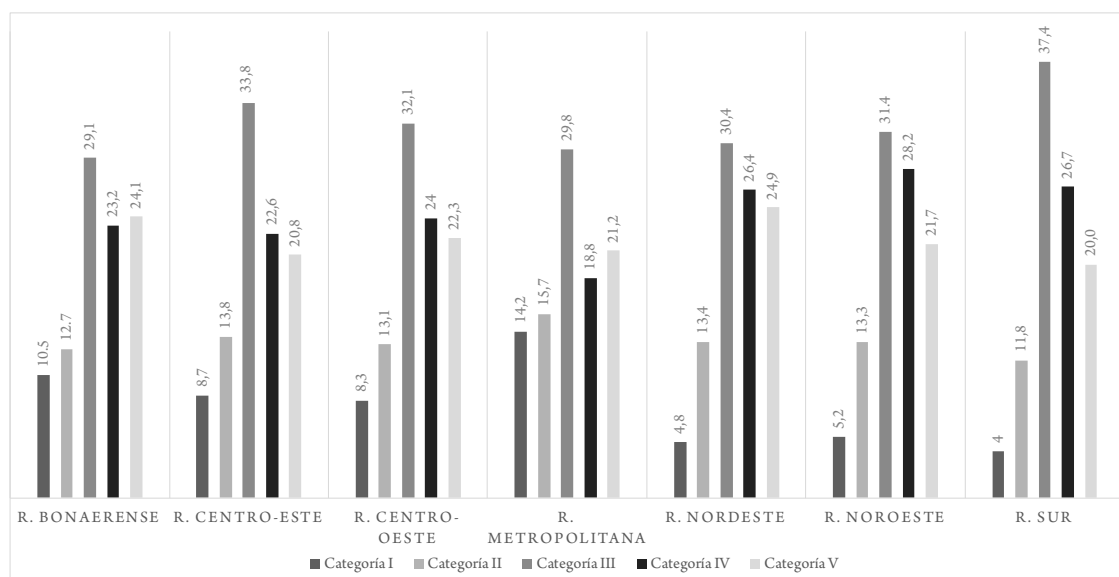
Nota: Hemos unificado las Ciencias Sociales y las Humanas para simplificar el gráfico.
Fuente: Elaboración propia en base a Anuario SPU (2013)

Nos resultó imposible reconstruir la evolución en el tiempo de la distribución por áreas disciplinares debido a la falta de información disponible, sin embargo, el Gráfico N°5 sintetiza las tendencias para 2013 mostrando que la mayoría de los docentes incentivados se concentra en dos áreas: Ciencias Sociales y Humanas (36%) y Naturales y Exactas (31%). Asimismo, podemos observar que en ambas áreas al igual que en las Ciencias Médicas y Agrícolas, la institución que mayor aporte realiza es la UBA a excepción de las Ingenierías y Tecnologías donde tiene la delantera la Universidad Nacional de Córdoba.

La distribución de las categorías obtenidas por los docentes incentivados en cada una de las Regionales (Cuadro N°6) adelanta algunas tendencias que profundizaremos más adelante. La categoría I está concentrada principalmente en la región metropolitana y bonaerense (14% y 10%, respectivamente); la categoría II tiene una distribución más homogénea aunque sobresale la región metropolitana que concentra casi el 16% de los docentes incentivados con esa jerarquía; la categoría III que podríamos pensarla como intermedia adquiere un peso especial en la región sur donde representa el 37% de los docentes incentivados; la categoría IV representa valores más o menos semejantes en todas las regionales que rondan entre el 23 y el 28% a excepción de la región metropolitana donde representa tan solo el 18%; finalmente, la categoría V representa aproximadamente el 20% en todas las regionales

El análisis histórico de las categorías obtenidas por las y los docentes incentivados muestra una distribución donde aquellos que obtuvieron categoría III conforman la mayor parte de la población. Luego, los que tienen categoría IV seguidos por la categoría V van disminuyendo su participación, aunque no tanto como

Gráfico N°6: Docentes-investigadores que perciben el incentivo, por categoría obtenida y regional. Año 2012. Porcentaje

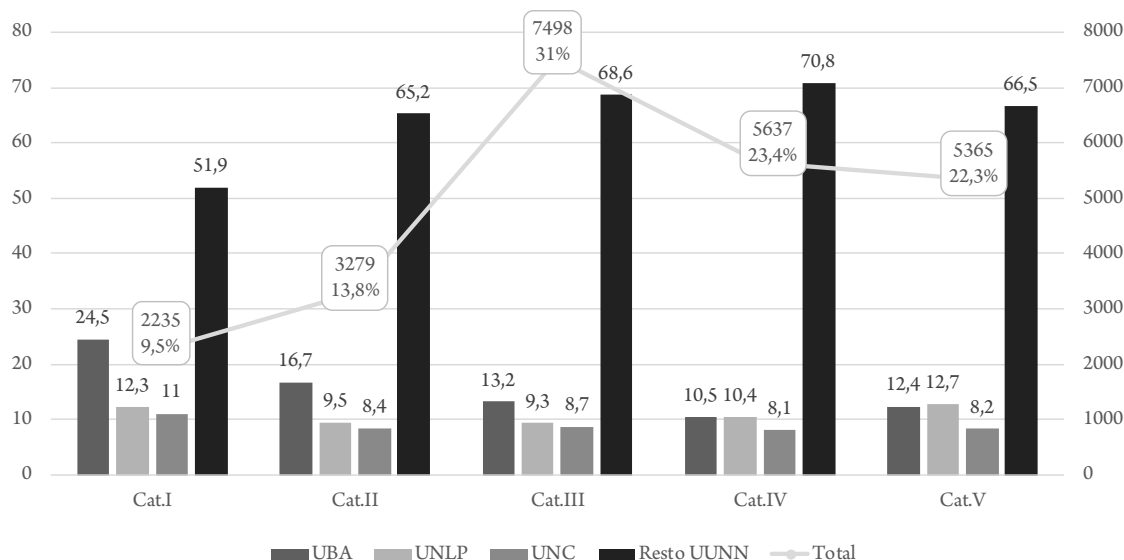


Fuente: Elaboración propia en base a Anuario SPU, 2013.

la proporción que ocupan los/as que poseen las dos categorías más altas. Esta es una constante en los cuatro momentos analizados (2005, 2009, 2012 y 2015), sin embargo, la evolución por grupos de categorías muestra algunas especificidades. En el caso de las categorías II, III y IV hubo cierta estabilidad; mientras que, los extremos reflejan comportamientos contrarios: la categoría I fue disminuyendo su proporción pasando de 10% a 8% entre 2005 y 2015 y la categoría V aumentó su participación de 20% a 25% en el mismo periodo de tiempo. Dos procesos podrían explicar estas curvas, uno de ellos, vinculado a las restricciones que la normativa del programa fue imponiendo para acceder a categorías superiores. El otro, tiene que ver con la expansión de recursos humanos en la educación superior desde 2003 en adelante que amplió la base de la pirámide de los docentes universitarios con el ingreso de nuevos agentes.

Si tomamos una fotografía de la distribución por categorías en 2012 (según los datos disponibles) en universidades seleccionadas (Gráfico N°7) observamos que aquella distribución que encontramos en todos los periodos no se replica en todas las universidades. En los tres casos que mostramos, contrariamente a lo que podríamos pensar dada la masividad de estas universidades, tienen mayor proporción de docentes incentivados en las categorías superiores y ese valor va disminuyendo a medida que disminuye la categoría. Por ejemplo, casi el 25% de los docentes con categoría I y el 17% con categoría II pertenecen a la UBA y la proporción se reduce conforme disminuyen jerárquicamente las categorías, todo lo cual indica que “su alta participación en la categoría I no se explica porque es una universidad masiva que ocuparía gran parte de todas las categorías” (Beigel, 2017:12).

Gráfico N°7: Docentes-investigadores que perciben el incentivo, por categoría obtenida en universidades seleccionadas. Año 2012. Porcentaje.



Fuente: Elaboración propia en base a Anuario SPU, 2013.

En trabajos previos (Bekerman, 2018b) hemos advertido que el papel dominante de la UBA en las categorías superiores se manifiesta también en la distribución de los investigadores del CONICET, entre los cuales el 21% tiene lugar de trabajo en esa universidad y en las ciencias sociales ese porcentaje aumenta al 29%. Entre los investigadores que tienen cargo docente en una universidad nacional (73% del total) una proporción del 26% pertenece a la UBA. Finalmente, fortalecemos la argumentación si incluimos datos que muestran la concentración de la formación de grado y posgrado de los investigadores del CONICET en la UBA: el 30% del total se graduó y el 29% se doctoró en esa universidad; muy lejos siguen los que se doctoraron en la UNLP, 5%, y en la UNC, 3%. En el caso específico de las Ciencias Sociales, el 32% del total de investigadores pertenecientes a estas disciplinas se doctoró en la UBA.

3. Morfología resultante de la última categorización 2016-2018

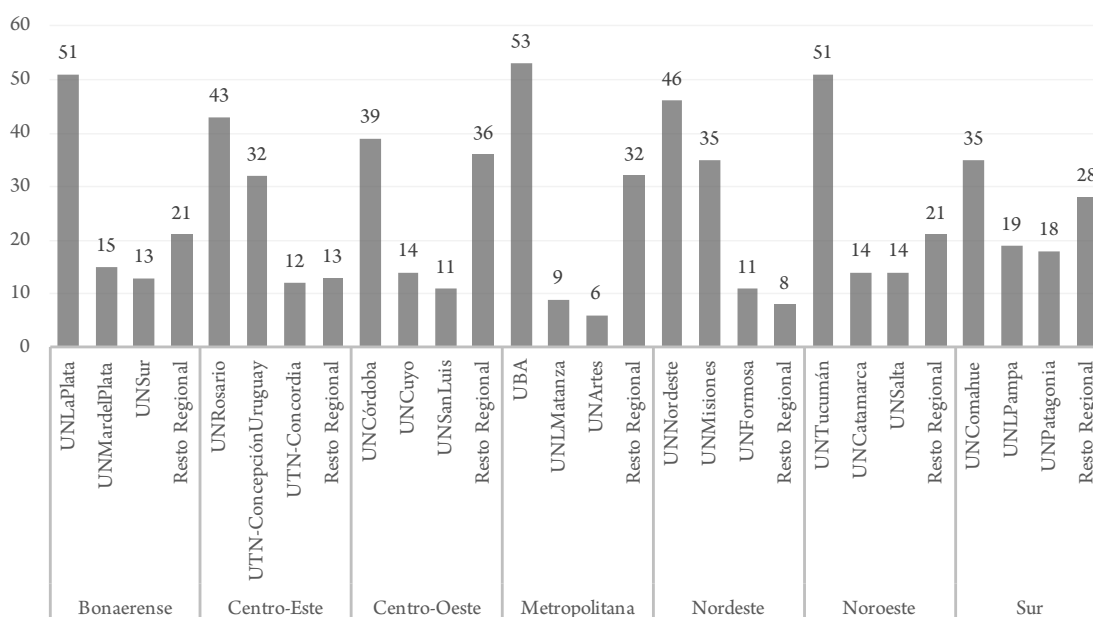
Antes de comenzar el análisis estadístico que nos proponemos en este acápite vale la pena aclarar ciertas cuestiones vinculadas a la fuente de datos que utilizamos. Tal como indicamos arriba, la SPU dispone de Anuarios con información seleccionada sobre este programa actualizada a 2012 y, para algunos indicadores 2015 y en todos los casos corresponde a docentes-investigadores que efectivamente perciben el incentivo, es decir, que están categorizados, pero, además, cobran un monto económico vinculado a esa categoría. Los datos correspondientes a la última categorización, los obtuvimos directamente de la Comisión Nacional de Categorización durante el estudio nacional que realizamos y corresponden a las evaluaciones realizadas a lo largo de 2016 y 2018. Estos resultados son provisorios porque quedan postulaciones que continúan en proceso de evaluación o están en etapa de resolución. A su vez, son datos brutos, es decir, sin depurar ausencias o superposiciones que puedan darse entre docentes-investigadores que tienen categoría asignada en la convocatoria anterior (2009) y que en ésta no se presentaron o aquellos que son contabilizados dos veces: en la 2009 y en la 2014-2015. Asimismo, esta información corresponde a los docentes-investigadores categorizados, es decir, aquellos a quienes se les asignó una categoría como resultado de la evaluación, pero desconocemos si cobran o no el correspondiente incentivo. De manera que, las cifras que vamos a analizar correspondientes a la última categorización son provisorias y constituyen un universo relativamente distinto del que muestra la SPU, analizado en el acápite anterior. Aun con estas salvedades, son datos que corresponden al inmediato último periodo y nos permiten conocer el panorama actualizado de la distribución de los categorizados en el PROINCE, que alcanzó un total aproximado de 28714 postulaciones.

Para comenzar, diremos que la distribución de los/las docentes-investigadores categorizados en la última convocatoria según regional es congruente con lo que venimos observando en la distribución de incentivados en las convocatorias anteriores. Las regiones con mayor aporte o proporción son: Metropolitana que concentra el 24% de los docentes categorizados en el país y Bonaerense que aglutina el 22% al igual que Centro-Oeste con la misma proporción.

La distribución de los categorizados según universidades seleccionadas en cada regional (Gráfico N° 8) muestra fuertes asimetrías en algunas de ellas. Es el caso de la regional metropolitana donde la UBA concentra el 53% de los docentes categorizados (en esta regional aún está inconcluso el proceso de evaluación); algo similar ocurre en dos regionales: bonaerense que tiene un 51% de categorizados en la UNLP y noroeste que aglutina un 51% de categorizados en la UNTucumán. En el resto de las regionales también encontramos una universidad que lidera la proporción de docentes categorizados pero el grado de concentración es menor. Esto nos indica que existen universidades que funcionan como polos de atracción y cumplen un importante rol como formadoras de elites en cada una de las regionales, atrayendo no sólo la cantidad sino también la jerarquía del conjunto de los docentes que forman parte del programa de incentivos, como veremos más adelante.

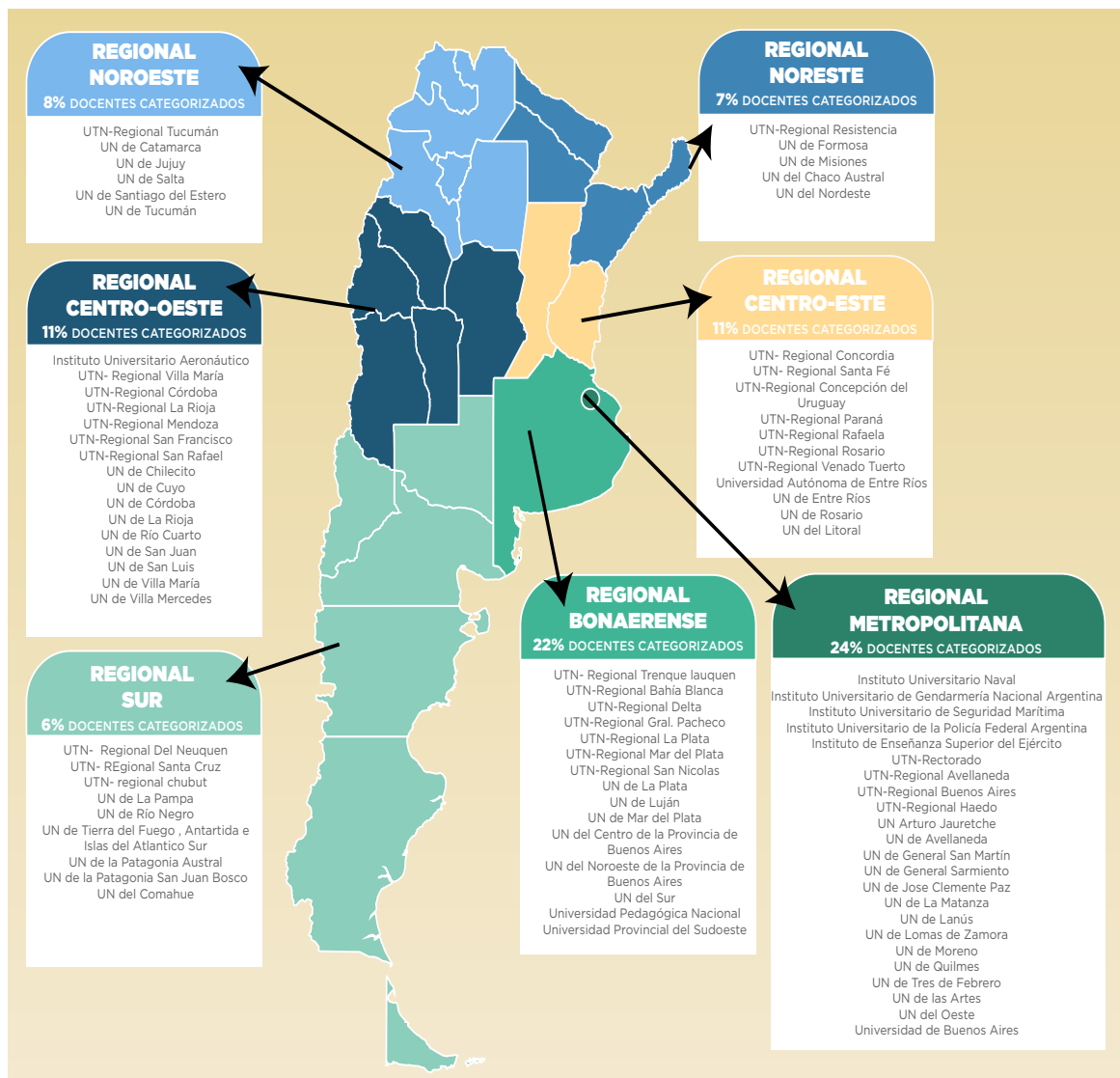
Para comprender cabalmente la distribución de los recursos entre regiones e instituciones, es necesario incorporar al análisis la variable “categoría obtenida”, es decir, cuáles son las regionales y las universidades que mayor proporción de investigadores categorías I y II concentran y cuáles las que han incorporado en sus bases mayor cantidad de categorizados en esta última convocatoria. Vale la pena aclarar que hay 4255 postulaciones que, al momento de recibir los datos, aún no tenían asignada una categoría y 63 postulaciones que perdieron su categoría por diversas razones (se jubilaron, fallecieron, etc.). Para comenzar, diremos que la última categorización arrojó una distribución por categorías (Gráfico N° 9) donde el 35%

Gráfico N° 8: Docentes-investigadores categorizados, por regional y universidades seleccionadas. Categorización 2016-2018. Porcentaje



Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Nacional de Categorización-PROINCE (2018)

Mapa 1. Distribución de las universidades y los categorizados 2016-2018 en las Comisiones Regionales de Categorización



Fuente: Elaboración propia en base a Resolución N.º 602/1995 del Ministerio de Cultura y Educación. Comisión Nacional de Categorización-PROINCE, datos provisorios (2018)

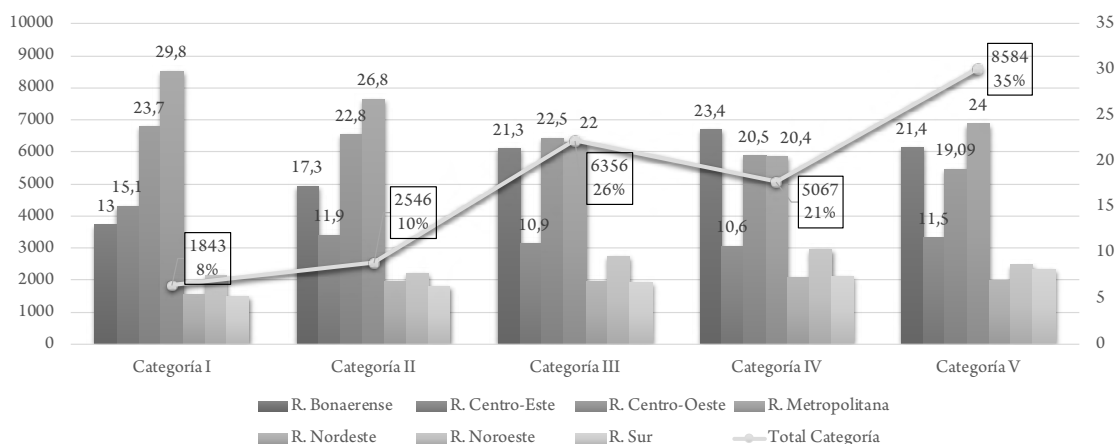
de los/las docentes obtuvieron la categoría V, el 26% la III, el 21% la IV, el 10% la categoría II y sólo el 8% la categoría I.

Entre las categorías I y II se destaca la Regional Metropolitana y, como dijimos anteriormente, en esta regional la UBA concentra más de la mitad de los docentes-investigadores del PROINCE. De manera que, esta institución muestra un claro liderazgo. Entre los docentes categoría III a la V encontramos mayor equidad en la distribución regional, aunque Metropolitana, Bonaerense y Centro-Oeste son las que mayor aporte realizan.

Si sumamos al análisis algunas universidades seleccionadas (Gráfico N° 10), advertimos una tendencia similar a la que observamos en el análisis histórico precedente relativo a los docentes incentivados. Contrariamente a lo que ocurre con datos para el resto de las universidades, en la UBA vemos que a medida que disminuye la jerarquía de investigación en el PROINCE, también disminuye su proporción, lo cual indica que concentra principalmente docentes en las categorías superiores: el 36% de los docentes con categoría I y el 27% con la II, de todo el país, pertenecen a esta universidad. Algo similar ocurre con la UNC, pero en menor proporción, mientras que la UNLP presenta una tendencia inversa: disminuye la proporción de categorizados a medida que aumenta la categoría de investigación.

La distribución disciplinar de los docentes categorizados 2016-2018 (Gráfico N° 11) muestra que las áreas con mayor proporción corresponden a las Ciencias Sociales y Humanidades (40%), lo cual haría pensar que tienen esa misma presencia en todas las categorías, sin embargo, están desigualmente distribuidos y tan sólo el 11% corresponde a docentes categoría I y II mientras el 32% detenta la categoría inferior del programa (V). Las Ciencias Biológicas y de la Salud le siguen en proporción (24%) pero aquí la distribución es significativamente diferente: el 20% corresponde a docentes con categoría I y II y el 26% categoría V. Una situación similar encontramos entre las Ciencias Exactas y Naturales, pero más extrema

Gráfico N°9: Docentes-investigadores categorizados, por regional y categoría obtenida. Categorización 2016-2018. Porcentaje

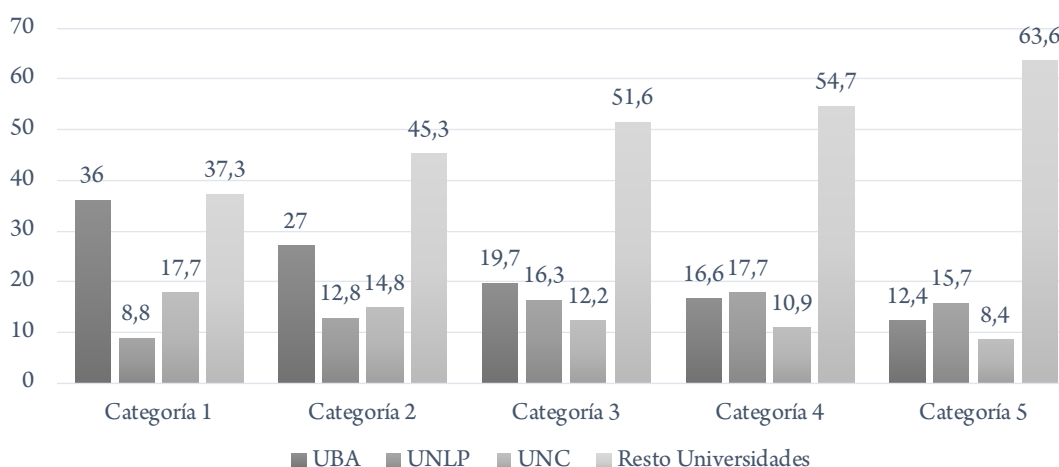


Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Nacional de Categorización-PROINCE (2018)

aún porque estas áreas concentran tan sólo el 8% del total de categorizados en el país y, sin embargo, el 20% de ellos tienen las categorías superiores y una proporción cercana en la base de la jerarquía: 22% de estos docentes tiene categoría V. Es decir, estas dos grandes áreas están en el extremo en el cual se ubican las elites académicas porque detentan las mayores proporciones de docentes con categorías superiores (I y II) y, a su vez, han recibido una fuerte inyección de nuevos docentes categorizados en la última década, lo cual queda demostrado en la proporción que alcanzan en la categoría inferior. Por su lado, las Agronomías e Ingenierías, ambas disciplinas más orientadas a la ciencia aplicada, representan el 21% en relación al total de docentes categorizados, pero sólo el 10% de ellos tienen categoría I y II y el 31% detenta la categoría V. Finalmente, Arquitectura y Arte son las áreas “recién llegadas”, representan sólo el 7% en relación al total y en su interior concentran la menor proporción de docentes con categoría I y II (9%), lo cual se explica, quizás, por dos motivos: primero, son ciencias más aplicadas y, segundo, el desarrollo de los posgrados ha sido tardío en relación a otras áreas disciplinares.

Hubiésemos querido completar este análisis con el número total de los docentes que además de ser categorizados, efectivamente solicitaron el pago del incentivo, lo cual nos hubiese permitido completar la serie histórica hasta la última categorización. Sin embargo, a pesar que nos resultó imposible por falta de datos, consideramos valioso el análisis realizado porque nos ha permitido acceder a una fotografía de la distribución de las capacidades de investigación en el marco del programa de incentivos que si bien es provisoria se acerca a la realidad que surgirá al finalizar el proceso porque las evaluaciones pendientes son relativamente pocas.

Gráfico N°10: Docentes categorizados, por categoría y universidades seleccionadas. Categorización 2016-2018. Porcentaje

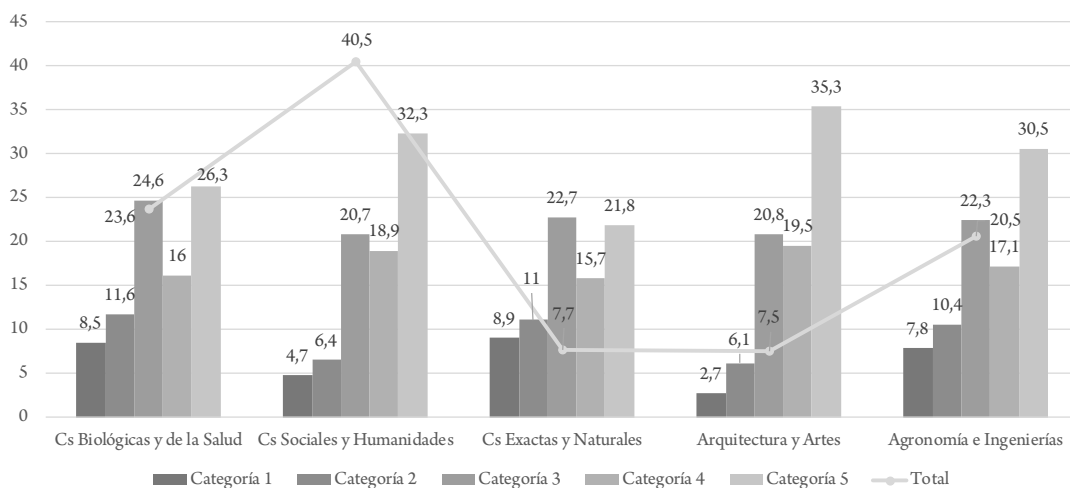


Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Nacional de Categorización-PROINCE (2018)

4. Comentarios finales

El PROINCE es un programa cuyo sujeto-objeto de la evaluación son los y las docentes individuales que realizan tareas o actividades de investigación; pero supone grupos que funcionan en instituciones. Un primer punto para destacar en este sentido es que el programa busca estimular la investigación financiando a los docentes que categorizan, pero no aporta dinero necesario para ejecutar proyectos de investigación, cuyos fondos deben buscarse en otras fuentes que el programa no garantiza. Esto, sumado a las características del proceso de categorización que hemos descrito, nos conduce a pensar que el PROINCE hoy funciona como un premio simbólico, más que como un incentivo. De hecho, actualmente los recursos que el programa distribuye a nivel material representan un monto tan ínfimo que lo que distribuye verdaderamente es capital simbólico, es decir, prestigio y acceso a otras posiciones o recursos materiales (por ejemplo, dirección de proyectos, participación en comisiones evaluadoras, etc.). Esto no lo hace menos atractivo, sino que, por el contrario, el programa se ha extendido y consolidado como parte de la cultura institucional en las universidades nacionales. Es decir, los procesos de evaluación y categorización que involucra están aceptados y han ido moldeando

Gráfico N° 11: Docentes-investigadores categorizados, por área disciplinar y categoría. Categorización 2016-2018. Porcentaje



Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Nacional de Categorización-PROINCE (2018)

Nota: Los datos que obtuvimos de la CNC estaban desagregados en 19 disciplinas, pero para simplificar el análisis las agrupamos siguiendo un criterio similar al establecido en CONICET:

- Ciencias Biológicas y de la Salud: Biología, Medicina, odontología y ciencias de la salud, Química, bioquímica y farmacia, Veterinaria
- Ciencias Sociales y Humanidades: Antropología, sociología y ciencias políticas, Derecho y jurisprudencia, Economía, administración y contabilidad, Educación, Filosofía, Historia y geografía, Literatura y lingüística, Psicología
- Ciencias Exactas y Naturales: Ciencias de la tierra, el mar y la atmósfera, Física, astronomía y geofísica, Matemática
- Arquitectura. Artes
- Agronomía. Ingenierías

las prácticas de los/las docentes-investigadores, tal como afirma Camou (2007) *“los actores de la universidad juegan el juego de la evaluación como si fuera un “juego reiterado” y no como un “juego de una sola vez” (55).*

Desde su creación en 1993 hasta la actualidad, el PROINCE ha demostrado no ser un sistema estático y rígido, sino, por el contrario, ha sufrido reiteradas modificaciones en sus normativas, actualizadas en 1997, 2003, 2008, 2014 y 2015. Los cambios introducidos en esas oportunidades fueron percibidos por quienes participan en el programa (evaluadores, docentes categorizados, miembros de las comisiones regionales, etc.) de diversas formas: en algunos casos, fueron interpretados como un endurecimiento para acceder a las categorías establecidas por el programa y, en otros casos, como un intento de flexibilización de los requisitos. Pero en ninguna oportunidad los/las docentes que efectivamente cumplieron el rol de evaluadores/as (quienes integran el Banco de Evaluadores porque poseen las categorías I o II) fueron consultados o involucrados, sino que las decisiones se tomaron en espacios de discusión convocados por la Comisión Nacional de Categorización donde el CIN ocupó históricamente un rol central a través de sus rectores, tal como se muestra en el Capítulo I.

Entre los aspectos que se han mantenido a lo largo de estos 25 años de implementación del programa, se encuentra la centralización de la gestión administrativa en la Comisión Nacional de Categorización que está integrada por los 7 presidentes de las Comisiones Regionales (todos ellos, miembros del CIN), 2 representantes de la SPU y 2 representantes de la Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica del ex Mincyt. Sin embargo, la ejecución del programa está regionalizada porque son las comisiones de cada regional las encargadas de realizar la categorización y disponen de cierto margen de autonomía para organizar las evaluaciones siguiendo sus propias interpretaciones o decisiones, aunque limitadas por las herramientas de evaluación que el programa establece (requisitos cualitativos y cuantitativos para acceder a las categorías, grilla de puntajes máximos y mínimos para cada unidad de evaluación, etc.). De manera que, dada la estructura existente podemos decir que la administración del programa sigue una dinámica vertical (Comisión Nacional de Categorización-Comisión Regional de Categorización-Comités Evaluadores) mientras que la evaluación/categorización tiene una dinámica desde abajo hacia arriba (CE-CRC-CE). Así, la primera instancia de evaluación está conformada por los Comités Evaluadores que recomiendan una categoría; luego, la Comisión Regional que asigna esa categoría y, finalmente, la Comisión Nacional que fiscaliza y se encarga resolver los casos de reconsideraciones. La dinámica de funcionamiento del propio proceso de categorización asume una forma circular porque esos pedidos de reconsideración demoran años y la CNC habitualmente vuelve a llamar a una nueva convocatoria sin resolver la totalidad de los casos.

El modo de organización y funcionamiento de las evaluaciones convierte a la categorización en un proceso costoso, antieconómico, cansador y desgastante para los agentes involucrados. Para los/las postulantes, que encuentran engorroso el sistema de carga de datos y, además, deben asumir las consecuencias de un desfasaje producto de la distancia de dos años o más entre el momento de la

presentación (convocatoria) y el momento de la evaluación efectiva (en el último caso la convocatoria abrió en diciembre de 2014, se extendió a diciembre de 2015 y las evaluaciones se iniciaron en 2016 y se prolongaron hasta 2018 y en algunos casos continúan inconclusas). Para los/las evaluadores/as, que se trasladan durante 3 o 4 días con viáticos escasos y evalúan un promedio de 40 postulaciones por día, en formato papel desaprovechando las posibilidades que brindan los sistemas informáticos de carga de datos para evaluar y verificar información. Estos hechos contribuyen a la profundización de un tipo de evaluación mecanizada, rutinaria o burocrático-administrativa en detrimento de una “valuación” cualitativa. Los pares evalúan de manera individual para economizar tiempo y esfuerzo, van puntuando cada ítem de la grilla sin poder analizar el contenido de los proyectos o las publicaciones o la trayectoria global de los postulantes sino sumando puntos en una planilla, donde intervienen la habilidad del postulante para presentar la información y las rigideces de una grilla elaborada en función de criterios que desdibujan las especificidades institucionales y disciplinares.

El resultado de las sucesivas convocatorias ha mostrado una distribución histórica de los/las docentes-investigadores incentivados con marcadas asimetrías interinstitucionales. Mostramos, por ejemplo, la concentración en la Región Metropolitana y Bonaerense; la alta proporción de incentivados en tres universidades grandes: UBA, UNLP y UNC; analizamos cómo se distribuyeron las categorías superiores del programa (I y II) donde la UBA ha concentrado históricamente la mayor proporción de esos docentes; advertimos la preeminencia en el sistema de docentes incentivados pertenecientes a las Ciencias Sociales y Humanidades en relación al resto de las disciplinas; y la mayor cantidad de docentes con categoría III frente a un porcentaje progresivamente cada vez menor de docentes con categoría I.

En la misma categorización (2016-2018) pudimos observar que dejó como resultado una estructura caracterizada, también, por desigualdades visibles en la distribución de los recursos para investigación y el capital simbólico. Según los resultados provisionales, el 24% de los docentes categorizados pertenece a la Región Metropolitana y el 22% en la Bonaerense al igual que en Centro-Oeste, seguidas por el resto de las Regionales con proporciones bastante menores. La distribución por categorías muestra un 35% en la base de la jerarquía (categoría V) y sólo un 8% en la categoría superior (I). Entre los/las docentes con categoría I se destaca la UBA, pero en el resto de las categorías encontramos cierta equidad en la distribución entre las diversas regionales. En cuanto a las disciplinas pudimos advertir que el 40% de los docentes categorizados pertenecen a las Ciencias Sociales y Humanidades mientras que el resto de las disciplinas tienen proporciones bastante distantes de ese valor (24% Ciencias Biológicas y de la salud, 21% Agronomía e Ingenierías, 8% Ciencias Exactas y Naturales y 7% Arquitectura y Artes)

Es interesante comparar estas asimetrías con la estructura del espacio del CONICET. En este organismo se acentúa la presencia de la UBA que asume un rol que redobla al mencionado anteriormente: cerca del 60% de sus investigadores pertenecen a la región metropolitana, el 21% tiene lugar de trabajo en la UBA y ese porcentaje aumenta en el caso de las Ciencias Sociales, donde el 29% pertenece

a esa universidad. Entre los investigadores que tienen cargo docente en una universidad nacional (73% del total), el 26% pertenece a la UBA. Se destacan en su estructura los/las investigadores/as pertenecientes a las Ciencias Biológicas y de la Salud que alcanzan un 31% (seguidas por las Exactas y Naturales 25%, Agrarias, Ingenierías y de Materiales 22% y Sociales y Humanidades 21%). El 31% de los institutos del Conicet están ubicados en CABA y el 10% en la región Bonaerense (Bekerman, 2018b).

De esta comparación surge que el PROINCE distribuye las categorías de manera más equitativa entre regionales y disciplinas y en ese sentido podríamos pensar que asume un carácter más democratizante o solidario, que incluye un espectro mayor de perfiles, instituciones y espacios geográficos. Esta cultura evaluativa arraigada en las universidades y cristalizada en las evaluaciones que se desarrollan en el marco del programa de incentivos, más abarcativo, heterogénea y autónoma de los criterios de evaluación mainstream, se ha constituido como una marca distintiva de nuestro país sobre todo si la examinamos en el espectro de las políticas de evaluación existentes en otros países latinoamericanos.

Capítulo III

¿PROINCE versus CONICET?

Guerra fría, convivencia pacífica y doble-agentes

Fernanda Beigel

Desde su nacimiento y durante su implementación, el PROINCE dialogó explícita e implícitamente con el CONICET porque esta agencia pública encarnó desde su creación, en 1958, el monopolio de una carrera con dedicación exclusiva a la investigación. Además, tuvo un peso importante el hecho de que en la última dictadura se produjera una transferencia de recursos desde las universidades hacia esta agencia descentralizada. Al hecho de que las universidades no tenían una carrera de investigación se sumó un desfinanciamiento total de la función de ciencia y técnica que se profundizó en los años noventa y dejó a estas últimas sin margen para cumplir con una de las funciones básicas de la universidad. El antecedente más inmediato desde el retorno de la democracia para fortalecer la investigación en las universidades fue el SAPIU (Sistema Avanzado de Investigadores Universitarios) que pretendía relocalizar a los investigadores del CONICET que tenían dos cargos para que quedaran anclados en la Universidad. Una de las principales preocupaciones era que este organismo descontaba a los investigadores sus cargos con dedicaciones exclusivas o semi y ese presupuesto no lo podía aprovechar la Universidad. Radicando a los investigadores en la Universidad con los cargos que cedía el CONICET se ganaban dedicaciones antes desperdiciadas y los investigadores podían convertirse en investigadores universitarios con mejores sueldos que antes. El programa no funcionó finalmente porque no se garantizaron los cargos en el largo plazo. Pero estos intentos fortalecieron la aparición de una competencia entre dos perfiles: un investigador de dedicación exclusiva frente a un docente dedicado solo a la docencia. En un nivel micro, una disputa que se manifestaba en tensiones en los concursos docentes o convocatorias a proyectos donde competían candidatos del CONICET y profesores sin trayectoria de investigación.

Si bien el PROINCE se inscribe en el marco de la tendencia general conocida como “Estado evaluador” existen muchas evidencias que muestran que la preocupación por impulsar la investigación era previa y que sus marcos de referencia fueron diseñados de la mano del Consejo Interuniversitario Nacional (Ver Capítulo 1). Semejante al SAPIU, el nuevo proyecto buscaba fomentar la investigación y mejorar los salarios de los docentes-investigadores, pero a diferencia del SAPIU, la principal preocupación del PROINCE radicaba en incentivar la investigación en

el profesorado que no pertenecía al CONICET. La participación activa de los Rectores limitó las aspiraciones de la SPU o el Ministerio de Educación no solo por la fuerza de intereses corporativos o con el mero objetivo de equiparar perfiles de investigación pura con los perfiles de gestión, como hemos registrado en la voz escéptica de varios “nativos”, sino que incidió para configurar un sistema que apuntaba a crear una *illusio* de investigación propiamente universitaria (Ver Capítulo 8).

Los testimonios sobre el origen del PROINCE indican que este proyecto tuvo la influencia de algunos rectores, expertos e investigadores que cumplieron un papel fundamental en estos años, precisamente gracias al margen de maniobra que tuvo el CIN para participar de la ejecución de la política universitaria argentina – algo que, ya hemos visto desde el comienzo de este libro, se relaciona directamente con la fuerza de la tradición de autonomía universitaria. Algunos de ellos asesoraban al ministerio o a la SECYT (luego SPU) y fueron convocados para conformar la primera comisión asesora del PROINCE, creada por el CIN en 1994 (Ver Capítulo 1). Fue en esa primera etapa cuando se implementó la categorización automática para los investigadores de CONICET que identificaba a las categorías de independiente hacia superior como categoría 1 y a los adjuntos o asistentes como categoría 2.

El término *Categoría Equivalente de Investigación* (CEI), que surgió en el Decreto de creación y sigue usándose regularmente tenía, así, una doble cara. Por un lado, en sus comienzos se aplicaron “equivalencias” con CONICET para quienes tenían doble pertenencia. Por el otro, los actores coinciden en señalar que se esperaba que estas categorías universitarias convirtieran a los investigadores universitarios en efectivamente equivalentes a los de CONICET. Ángel Plastino recordaba que “... había personas famosas y que hicieron trabajos muy importantes por ejemplo en el área del Derecho pero que por los criterios del CONICET no pasaban y eso es lo que queríamos rescatar. Hay ciertas personas que no se ajustaban a los criterios convencionales... y eran eminencias... sus obras estaban todas en castellano y no figuraban sus citas en las bases de datos... pero son indudablemente personas de una dimensión elevadísima...” (Entrevista Plastino, 2019)

También tuvo particular incidencia en el proceso de creación del PROINCE la política científica desarrollada en la Universidad de Buenos Aires en la primera etapa de la gestión de Schuberoff (desde 1986 a 1994) y conducida por su experto a cargo de la secretaría de ciencia y técnica, Mario Albornoz. El naciente programa UBACYT pretendía recuperar el prestigio histórico de la UBA, después del período oscuro de la dictadura que había deteriorado estructuralmente a la universidad. Albornoz recuerda que esta política tenía un signo modernizante: “... nosotros queríamos que los docentes investigaran. Estábamos buscando investigadores como la linterna de Diógenes, con la que él buscaba hombres honestos. Quiero decir que nos sentíamos como Diógenes, buscando con la lámpara investigadores que estuvieran identificados con la universidad... nuestra meta era buscar investigadores y apuntalarlos” (Albornoz, Entrevista, 2019). Para eso era necesario crear programas de formación e inclusión. Entre estos, se creó un programa de becas que se esperaba tuvieran un prestigio semejante al CONICET y, para ello debían tener un salario igual o mayor que ese organismo.

Vasen sostiene que esa política apuntaba a incentivar, “fertilizar” a todos los docentes que tuvieran intención de investigar tan sólo exigiendo el cumplimiento de requisitos mínimos. La idea era luego seleccionar en función del desarrollo de los grupos aquellos que pudieran alcanzar proyectos de mayor envergadura (Vasen, 2012). Pero lo cierto es que el liderazgo que Schuberoff tuvo en el CIN, y que la propia UBA tenía en el sistema, generó que otras universidades comenzaran también a acariciar este proyecto mediante la participación activa de sus Rectores en la comisión de ciencia y técnica del CIN. Allí se esperaba promover políticas científicas institucionales de distinta envergadura tendientes a desarrollar esta función en los marcos del sistema universitario. Esto es algo que se advierte en los considerandos del propio Decreto de creación cuando se plantea “que es necesaria la constitución de grupos de investigación en las Universidades más jóvenes, para lo cual es conveniente impulsar el desarrollo de proyectos de investigación inter-universitarios con participación de docentes de distintas Universidades Nacionales” (Decreto 2427/1997).

Como vemos, hacia 1993 existían dos políticas de investigación científica: uno centrado en el CONICET y otro germinando en el sistema universitario. El enfrentamiento entre dos *illusio* se nutría no sólo de las reyertas entre los “docentes” y los “investigadores” sino también de políticas institucionales que estimulaban la tensión. Se observaba, por ejemplo, en los programas de subsidios que distribuían fondos exclusivamente para docentes con dedicación exclusiva o semi, argumentando que los investigadores de CONICET con dedicación simple tenían mejores salarios o salarios que a priori ya apoyaban sus investigaciones. Todavía circulaba en los pasillos de las Facultades el rumor de que el CONICET había crecido durante la dictadura y no se había producido una verdadera “normalización”, además de que todavía estaban frescos los recuerdos de aquellos institutos fantasmas que recibieron fondos del BID y luego fueron procesados por administración fraudulenta (Ver Capítulo 2). Por su parte, el CONICET durante la década del noventa entró en una fase recesiva: para fines de esa década tenía una pirámide poblacional envejecida y salarios deteriorados. La batalla por ingresar en las universidades se fue haciendo cada vez más imperiosa para los investigadores del CONICET que, para ello, necesitaban categorizarse. Follari (2000) sostiene que el rol de los investigadores de CONICET en la investigación universitaria es una de las cuestiones que estaba mal o no resuelta en la época.

Con la consolidación del PROINCE y el crecimiento de la cantidad de categorizados en todo el país, siempre al compás de los vaivenes de las políticas universitarias y del financiamiento para la investigación, esta guerra silenciosa se transportó a las escaramuzas de los comités de pares y de los concursos docentes. En la categorización, la puja de criterios alcanzaba dimensiones conflictivas, pero los manuales de procedimientos y requisitos formales prevenían contra la escalada del conflicto. En los concursos, algunas universidades ajustaron sus reglamentos para favorecer la trayectoria docente y otras, como la UBA, se daban el lujo de tener cientos de investigadores de CONICET con “cargos” ad-honorem, adscripciones y otras modalidades. Todo esto era posible y en buena medida sigue siendo posible, gracias al equilibrio que aportó el CIN al sistema de categorización –aunque

aquella *illusio* de una investigación propiamente universitaria fuera apagando su llama al compás del deterioro del poder adquisitivo del incentivo salarial.

Aquella convivencia pacífica entre PROINCE y CONICET duró hasta la aparición del segundo manual de procedimientos (2003) y el proceso de categorización 2004, cuando factores externos al campo científico-universitario, de diversa índole, vinieron a cambiar la situación. Por una parte, el inicio de una fase de expansión de las universidades nacionales, de la mano del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) que regularizó la situación financiera de estas instituciones y aumentó progresivamente el presupuesto científico universitario. Al mismo tiempo, la expansión del CONICET, que multiplicó geométricamente los puestos de ingreso a la CIC y modificó este “mercado de trabajo” otrora deteriorado, estimuló la dedicación exclusiva a la vida académica y el interés de una enorme masa de jóvenes investigadores por ingresar a las universidades. El aumento de los investigadores nuevos en todas las provincias y universidades que antes no tenían o tenían un puñado de docentes-CONICET, junto al crecimiento de los institutos de doble pertenencia en todo el país, estimularon nuevos focos de conflicto entre estas culturas evaluativas en pugna. La creciente internacionalización de los criterios de evaluación en el CONICET reflejaba una tendencia mundial, comúnmente llamada de “globalización académica” que lo fue diferenciando cada vez más de su contrincante *ideológico*, la categorización del PROINCE.

Este trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance que venimos desarrollando desde hace muchos años en torno del impacto de la llamada “ciencia mundial” sobre las culturas evaluativas existentes en la llamada “ciencia periférica”. Hemos analizado ya de qué modo impactó esto en la construcción de una “periferialidad” científica a partir de la construcción de su alter ego, la ciencia “mainstream”, a medida que se “universalizó” una forma de publicar a la americana. Asimismo, hemos visto cómo en las últimas décadas se fue complejizando esa “periferia” científica, mientras crecieron significativamente las tecnologías de información y los circuitos alternativos, en open Access, que permiten aumentar la investigación colaborativa y los flujos Norte-Sur. Ha crecido el movimiento de acceso abierto y los circuitos regionales/transnacionales que permiten impulsar nuevas alianzas y redes, pero también es real que las grandes “empresas científicas” como ISI-Thomson Reuters o Google vienen desarrollando estrategias para colonizar el acceso abierto y que hay unos pocos oligopolios editoriales que canalizan más de la mitad de lo que se publica a nivel mundial (Babini, 2014, Vessuri, Guedon y Cetto, 2014, Larivière, Haustein and Mongeon, 2015).

Existe una vasta literatura sobre el papel de las publicaciones científicas, los Rankings Universitarios y los indicadores bibliométricos en la transformación del proceso de evaluación de carreras académicas e instituciones ocurrida en las últimas décadas (Arvanitis y Gaillard 1992; Wouters, 1999; Heilbron, 2002, Ortiz, 2009, Beigel, 2014a). Gingras (2016) analiza cómo la bibliometría comenzó a participar en el proceso de evaluación de los investigadores a partir de 1970 cuando fue lentamente abandonándose el antiguo modo de designar un profesor, fundado solamente en las redes personales y en la autoridad de los decanos o directores de departamento. La búsqueda de un sistema de evaluación considerado “más

democrático”, más “objetivo” y menos arbitrario coincidía así con la disponibilidad del SCI (Science Citation Index) y progresivamente, el factor de impacto, el índice H. Aunque el valor de esos indicadores fuera dudoso parecían ofrecer criterios “universales” de evaluación y valuación.

En parte como resultado de estos procesos centrífugos de la “ciencia mundial”, se profundizó en toda la llamada “periferia” la polarización entre los científicos integrados a los estilos de producción dominantes en el sistema académico mundial y los que tienen una agenda más endógena. Por eso nuestros campos académicos se caracterizan por la heterogeneidad estructural y la existencia de circuitos segmentados en los que conviven diferentes modos de producir y circular el conocimiento (Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018). En algunas regiones periféricas esa segmentación está dada principalmente por la lengua, como el caso del mundo árabe en el que es la escritura en árabe la que determina el posicionamiento de ese científico dentro de las jerarquías académicas locales. En América Latina, existe una particularidad ligada a la existencia de un circuito académico regional con vasta antigüedad, lo que produce una segmentación más institucional/disciplinar que lingüística (Beigel, 2014).

En Argentina, esas dos orientaciones opuestas en la producción y circulación del conocimiento co-existen de manera vigorosa en buena medida debido a la existencia de aquellas dos *illusio* materializadas en las dos “carreras” de investigación que conviven con grados diversos de conflictividad. Una orientación internacionalizada, inserta en los criterios de evaluación dominantes a nivel mundial, visible en el CONICET, frente una orientación de tipo nacionalizante, sostenida en las regulaciones autónomas de las universidades nacionales y en el PROINCE.

En este capítulo, me propongo analizar en primer lugar cómo se forjaron esos perfiles distintos, cómo evolucionaron estos dos programas de ciencia pública durante el período reciente de expansión y qué relaciones tienen con la dinámica histórico-estructural del campo científico argentino. En segundo lugar, profundizo la descripción de los estilos de producción y perfiles de circulación arquetípicos del CONICET y de los docentes-investigadores no-CONICET con el objetivo de comprender qué tipo de capitales simbólicos detentan estos académicos que componen la elite científica argentina. Finalmente, comparo las características de la evaluación en PROINCE y en CONICET con el objetivo de explicar qué papel juegan los investigadores de CONICET, en su rol de “doble agentes” y las principales tensiones que pudimos registrar durante las observaciones en el proceso de categorización 2016-2018.

1. Las políticas evaluativas en el período de expansión 2003-2014: asimetrías y tensiones

La expansión del campo académico en el período 2005-2015 tuvo una particularidad: la convivencia de una política científica de orientación “internacionalizante” con acciones de tipo “nacionalizante”. Esto convierte a la Argentina en un caso de especial interés y complejidad. Se trata de un campo científico dinámico,

predominantemente público, que triplicó la cantidad de investigadores full-time en la última década (de 3.694 en 2003 a 9.236 en 2015), repatrió más de mil investigadores argentinos que habían emigrado en épocas de crisis y capitalizó las redes que estos construyeron durante sus experiencias en el exterior. La movilidad académica fue estimulada por programas nacionales tendientes a motorizar las estadías posdoctorales y de perfeccionamiento docente, una movilidad pensada no solo en un sentido exógeno sino también promoviendo el ingreso al país de contingentes de estudiantes y académicos extranjeros, mayormente latinoamericanos. A diferencia de las políticas de formación en el exterior aplicadas en países vecinos como Brasil o Chile, la Argentina fue disminuyendo sus becas doctorales externas hasta cerrar ese programa en el CONICET en 2007. Se financiaron becas solo para doctorados en Argentina y se crearon líneas de financiamiento para apoyar las escuelas doctorales en las universidades nacionales. Como resultado, actualmente, solo el 9% del total de investigadores/as del CONICET tienen título de Doctor obtenido en el extranjero.

Esta singularidad del caso argentino se manifiesta en su performance en publicaciones internacionales, un asunto que ha sido debatido por lo general con mediciones tomadas únicamente desde las bases de datos de cuño mainstream como WoS o Scopus. Entre 2005-2015 las publicaciones de autores afiliados a instituciones argentinas crecieron el 56% en las revistas de Science Citation Index Expanded (Web of Science-Clarivate), mientras que Brasil y Chile crecieron 118% y 114% respectivamente (UNESCO, 2016). Este dato efectivamente informa sobre el costado “nacionalista” de las políticas aplicadas durante el período de expansión porque publicar en revistas del circuito mainstream no es un requisito del PROINCE – ni siquiera lo es la publicación internacional, por cuanto sólo para la categoría más alta se requiere publicaciones “preferentemente indexadas”. Por otra parte, hay muy pocas revistas argentinas indexadas en repositorios de ese circuito y una parte importante de las publicaciones científicas argentinas no están indexadas y/o se siguen editando en papel (Beigel y Salatino, 2015).

Ahora bien, de inmediato surge la pregunta: ¿esto significa que el campo científico argentino se expandió desconectado de la “ciencia internacional”? Como hemos analizado en otros trabajos (Beigel, 2014; Beigel, 2017), este no es el caso. Diversas orientaciones coexisten porque la circulación de la producción fue estimulada en varias direcciones: internacional, regional, nacional y local. Si analizamos ahora las publicaciones internacionales por institución, surge un panorama relativamente diferente. Entre 2013 y 2016, el CONICET mantuvo el Segundo puesto entre las instituciones latinoamericanas del Scimago Institutions Ranking (SIR). Su desempeño en Web of Science tuvo un crecimiento del 208% y las tres instituciones que siguen en importancia son la UBA, la UNLP y la UNCórdoba. Pero a una distancia bastante considerable. Si comparamos los artículos publicados en SCOPUS también hay un crecimiento significativo, aunque no de la magnitud del anterior: un aumento del 126% entre 2005 y 2015 de los artículos firmados por el CONICET (Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018). Estas comparaciones tienen varios sesgos, principalmente asentados en las limitaciones de las bases de datos de tipo “mainstream” que ya hemos señalado en otros trabajos pero además ofrecen

una dificultad para el análisis por institución que deriva del hecho de que muchos/as investigadores del CONICET no incluyen su afiliación universitaria en los artículos, un asunto que generó en los últimos años varias tensiones y regulaciones específicas tanto en las universidades como en el organismo para ganar en esta “batalla de las afiliaciones” que incide directamente en los Rankings universitarios.

En trabajos anteriores hemos analizado la composición de la población de académicos de los dos grandes conglomerados, las universidades y el CONICET. Según las últimas estadísticas públicas disponibles¹, los docentes de universidades nacionales (públicas) sumaban 166.810 en todas las categorías, pero constituyen un mundo muy heterogéneo en el que sólo un 15% registra actividades de investigación acreditadas (SPU, 2013: 236, 316). Es un universo complejo en el que puede disecarse una sub-población de docentes-investigadores que están categorizados en el PROINCE, y que participan activamente de las culturas evaluativas en pugna: se trata de un universo de 24.014 profesores. En el capítulo 2 se analizó la evolución de los docentes categorizados por institución y por disciplina. Allí se evidencia que cinco universidades (U. de Buenos Aires-UBA, U. Nacional de La Plata-UNLP, U. de Córdoba-UNC, U. de Rosario-UNR y Universidad Nacional de Tucumán-UNT) concentran el 58% del total de la categoría más alta (I) del sistema de incentivos (1,298/2,235). Especialmente la UBA, tiene buena parte de los docentes categoría I de todo el país, como pudo verse en el capítulo II, pero la participación de la UBA disminuye, sin embargo, a medida que descienden jerárquicamente las categorías, llegando al 10-12% en las categorías IV y V (SPU, 2013), con lo cual su alta participación en las categorías superiores no se explica sencillamente porque es una universidad masiva que ocupa gran parte de todas las categorías.

Si disecamos los 4.266 docentes-investigadores con categoría I-II que forman parte del Banco de Especialistas disponible, y no son investigadores del CONICET, veremos que la proporción de profesores con lugar de trabajo en la UBA es sólo del 10%. Lo cual muestra que la concentración de las categorías superiores de PROINCE en UBA se alimenta en buena medida de los investigadores de doble pertenencia y de la fuerte presencia de esa universidad como lugar de trabajo en CONICET. Del total de los investigadores a 2014 (7.905), un 21,3% tenía lugar de trabajo en la UBA, y en las ciencias sociales ese porcentaje subía al 29% (494/1713). Esto crece a medida que aumenta la categoría: un tercio del total de los investigadores superiores tienen lugar de trabajo en esa universidad. 73% de los

¹ Como resultado de la contracción y recesión que vive en campo científico-universitario desde 2015 dejó de funcionar la web de la SPU y no se publicó ningún Anuario Estadístico posterior en Argentina. Toda la información de la que se nutren nuestros trabajos se basa en datos primarios recolectados a partir del acceso formal que obtuvimos a la información de la Base SIGEVA-CONICET y el banco de especialistas Categorías I y II. La información primaria que obtuvimos de la última categorización nos permite analizar la población categorizada recientemente (Ver capítulo 2) pero no permite reconstruir el universo de docentes categorizados porque existe un importante número de docentes investigadores que no se presentaron a la última convocatoria.

investigadores tienen un cargo docente en una universidad nacional (5.816) y el 25,7% (1.498) de estos pertenece a la UBA².

Ahora bien, la concentración de la formación de grado y posgrado de los investigadores del CONICET en la UBA es aún más fuerte que su peso como lugar de trabajo de los investigadores y dice mucho acerca de la segmentación de las elites académicas en Argentina. El 32,5% del total de investigadores del CONICET se graduó en la UBA y el 30,3% del total se doctoró en esa universidad. Muy lejos siguen los que se doctoraron en la UNLP (5%) y en la UNC (2,8%). Como vemos en la Tabla 1, el predominio del título de doctor en UBA varía según el área científica y es particularmente alto en ciencias biológicas y ciencias sociales y humanas.

Así, comparando la morfología del CONICET con la composición de los profesores (no CONICET) que componen la clasificación nacional que ofrece el PROINCE se observa en este segundo grupo una menor concentración en UBA y mayor distribución institucional y regional, algo que se explica en buena medida por la permeabilidad del PROINCE a la diversidad de estilos de producción y circulación. Como puede verse en la Tabla 2, de los 4.997 docentes-investigadores categoría I-II no CONICET que relevamos, el 42,5% pertenece a las ciencias sociales y humanas, mientras las ciencias exactas/naturales y las ciencias biológicas tienen una participación particularmente baja. En cambio, si aislamos los investigadores de CONICET que además poseen categorías I y II (2.824) solo el 19.7% (558) pertenecen a las ciencias sociales y humanas.

² El lugar de trabajo y el cargo docente fueron proporcionados por el área de recursos humanos del CONICET. Es importante aclarar que 830 de esos cargos docentes son adscriptos ad-honorem o ayudantes.

Tabla 1. Investigadores del CONICET con Título Doctoral de la Universidad de Buenos Aires, por Área Científica, n=2.398/7.905 (2014)

Área	Título Dr. UBA	Total de Investigadores	%
Ciencias sociales y humanidades	608	1.710	35,5
Ciencias exactas y naturales	486	2.012	24,1
Ciencias agrarias, ingenierías y materiales	295	1.749	16,8
Ciencias biológicas y de la salud	1.009	2.434	41,5
Total	2.398	7.905	100,0

Fuente: Beigel, 2017.

Tabla 2. Docentes-investigadores Categorías I-II (NO –CONICET) por disciplinas

Ciencias Biológicas y de la Salud	814
Ciencias Exactas y Naturales	699
Ciencias Sociales y Humanas	2.125
Ciencias Agrarias, Ingenierías y de Materiales	1.359
Total	4.997

Fuente: elaboración propia en base a Base de especialistas, SIGEVA, 2019

Esta distribución disciplinar sugiere varias explicaciones posibles compatibles entre sí: a) que los profesores de las ciencias sociales y humanas son más proclives a la investigación, y consideran al PROINCE como una carrera académica valiosa; b) que históricamente en estas disciplinas existieron períodos de desinstitucionalización y su inserción en el CONICET ha sido más reciente y c) que el sistema de evaluación del PROINCE es mucho más flexible a los estilos de producción y circulación de las ciencias sociales y humanas que el sistema de evaluación en CONICET. En el capítulo 2 se puede observar la evolución del total de categorizados pertenecientes a las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Efectivamente, la Carrera de investigación en el CONICET está sumamente internacionalizada, a pesar de que la formación doctoral promovida por ese organismo fue claramente “nacionalizada”, lo cual indica que la investigación colaborativa y las publicaciones han reemplazado la vieja forma de internacionalización académica basada en el entrenamiento doctoral en el extranjero. Las comisiones asesoras evalúan los perfiles de candidatos a ingreso y promoción en base a las publicaciones y la mayoría inclusive se basan en el factor de impacto de las revistas donde se encuentran dichas publicaciones. En cambio, en las universidades nacionales los indicadores bibliométricos fueron en buena medida refractados en los procesos de evaluación y acreditación individuales e institucionales. Esto reforzó una escisión entre los estilos de producción y circulación del conocimiento, dos principios de legitimidad crecieron juntos, pero conflictivamente, uno que se liga a la valoración de la trayectoria de investigación y que recompensa la producción científica con proyección internacionalizada. El otro que está sostenido por la autonomía de las universidades y defiende la docencia como función principal de las universidades, procurando que la evaluación de los docentes-investigadores recompense el anclaje local y/o nacional de la producción de conocimiento y su circulación.

Ahora bien, esos estilos de producción y principios de legitimidad no habitan en islas separadas porque la gran mayoría de los investigadores del CONICET trabajan en las universidades y todas las instituciones presentan en mayor o medida esta diversidad de estilos con más o menos grises intermedios. El caso de la UBA es particularmente ejemplificador de esta co-existencia a veces pacífica, otras veces no tanto. La combinación de su masividad, su resistencia a la evaluación externa, así como su prestigio ciertamente instalado, conllevan a un mosaico con gran diversidad de perfiles, orientaciones y prácticas académicas. Es una universidad tradicional, pero inclasificable como una universidad de elite porque tiene ingreso irrestricto en general y sin arancelamiento, además tiene una gran base de profesores que no hace investigación ni tiene título de Doctor. Vase demostró cómo el sector más academicista de la UBA fue perdiendo sistemáticamente en su aspiración a puestos de conducción clave en la universidad (2012). Asimismo, documenta que desde 1986 existió una política científica propia de UBA con un programa de becas para graduados, que no implicaba la obligación de culminar un doctorado. Esta política UBACYT tenía una perspectiva solidaria, como adelantábamos más arriba, porque tanto fondos de proyectos como premios eran entregados a todo aquel que cumpliera requisitos mínimos. Nadie recibía mucho, pero

todas las disciplinas y áreas de investigación recibían algo que servía para “para empezar” (Vasen, 2012). Esta política científica de UBA no se correspondió con una reglamentación de los concursos que favoreciese la trayectoria de investigación, más bien por el contrario. Y fue este modelo UBACYT el que se difundió a otras universidades nacionales en los noventa, favoreciendo la aparición de un proyecto de “ciencia en la universidad” que marcó a fuego su sello en el PROINCE.

La relación entre la UBA y el CONICET nunca fue colaborativa, en primer lugar, porque esta Universidad tenía la envergadura y el prestigio suficiente para disputarle al organismo el liderazgo del campo científico. En segundo lugar, porque en UBA, como en las demás, reinaba una desconfianza estructural contra el CONICET. Vasen (2012a) puntualiza que esta desconfianza se nutre de una distancia histórica (basada en los efectos de la expansión del CONICET en la dictadura) y también una tensión coyuntural. Durante el gobierno radical, el CONICET estaba conducido por la misma corriente con la que el interventor de la UBA, Francisco Delich, había tenido un abierto conflicto durante 1985 y con la cual Shuberoff tampoco simpatizaba (Vasen, 2012a:359). Así las cosas, el conflicto con CONICET siguió siempre activo en las políticas de CYT de esta gran universidad. En 1992 cuando se instaura el premio a la investigación en ciencia y tecnología en la UBA se excluye a los docentes con dedicación simple justamente para que no pudieran participar los investigadores de CONICET que, según Shuberoff, cobraban el doble. Vasen recoge numerosos testimonios acerca de los problemas de información que tanto desde UBA como desde CONICET existieron durante las décadas de 1980 y 1990 en relación con la información sobre nombramiento de investigadores, subsidios, congresos y otras actividades realizadas en institutos de doble dependencia o sedes de la Universidad.

A estas tensiones se suman intentos erráticos del CONICET por mejorar el lazo con las universidades que se refractaron con acciones corporativas por parte de las universidades y, así, la guerra fría siguió desarrollándose con períodos de convivencia pacífica y etapas de alta tensión. Con la expansión del CONICET y de las universidades en el período 2004-2015 la UBA se potenció como mascarón de proa de la elite académica internacionalizada y al mismo tiempo resistió como bastión principal del localismo nacionalista, como fruto de su gigantismo, su fuerza de choque y su tradicional defensa de la autonomía contra la injerencia del Estado.

2. ¿Dos escalafones? ¿dos *habitus* contrapuestos de producción y circulación?

Como se ha visto en los capítulos 1 y 2, la instalación en las universidades nacionales de una cultura de la evaluación basada en la acreditación de actividades de investigación a partir del PROINCE y otros programas creados en la década de 1990 fue lo suficientemente eficaz como para convencer a los docentes que aspiraban a recibir los incentivos salariales a desarrollar las capacidades acreditables por el PROINCE. Estas capacidades ascendían junto con la jerarquía de las categorías, de la V a la I, y pretendían constituir una vía de promoción para los profesores

universitarios. Follari (2000) analizó precursoramente el proceso de instalación de la categoría de docente-investigador y recordaba que, desde el primer momento, muchos docentes la vieron con buenos ojos. *“Todos los docentes ya son tales, es decir, docentes: pero la mayoría no han sido investigadores, y por tanto “diluir” un tanto la peculiaridad de la investigación en la universal pertenencia a la docencia, redundaba en un claro beneficio de inclusión indiferenciada en el núcleo de los participantes en el Sistema.”*

La idea misma de una “Categoría Equivalente de Investigación” (CEI) remitía a uno de los objetivos iniciales del PROINCE: “promover el desarrollo integrado de la carrera académica en las Universidades Nacionales”, mediante la creación de una suerte de escalafón nacional tendiente a homogeneizar las capacidades atribuibles a cada nivel, sea cual sea la universidad de pertenencia de cada docente-investigador”. Acceder a las categorías I y II tenía efectos habilitantes que aun hoy sostienen el sistema: permite la dirección de proyectos en la ANPCYT, participación en concursos o jurados, participación del proceso de evaluación de CONEAU y de la propia categorización del PROINCE, constituye un criterio para premios e ingreso a ciertas asociaciones científicas.

La creación de la CEI generó inmediatamente una tensión con la equivalencia con CONICET que apareció primero como una “categorización automática” pero nunca llegó a consolidarse por los conflictos que trajo aparejada (Berdaguer y Vaccarezza, 1996; Prati y Prego, 2007). Carrizo (2011) recuerda que desde el inicio del Programa se observó que, si bien este instrumento se orientaba a fortalecer las actividades de investigación en las universidades nacionales a través de la reconversión de la planta docente y la creación de grupos de investigación, los beneficiarios más notables eran los investigadores del CONICET. Esta consecuencia fue objeto de numerosos reclamos por gran parte de los docentes universitarios para los que las actividades de investigación no constituían el eje fuerte de sus actividades y que, como consecuencia, carecían de antecedentes relevantes en investigación, que era el criterio al que mayor peso tenía en el proyecto de la SPU. Vasen (2012) documenta cómo los agentes de las políticas científicas de UBA se lamentaban de que el financiamiento propuesto no tendiera a potenciar la figura del docente de dedicación exclusiva, sino que se creara un sobresueldo condicional al cumplimiento con metas de desempeño. Así, las universidades actuaban como meras ejecutoras de un trámite definido por el Ministerio.

El CIN y especialmente la UBA se involucraron directamente en la ejecución del PROINCE y en la discusión de los criterios de admisión, incentivación y en el proceso mismo de categorización. Primero las universidades pidieron que no fueran incentivados los docentes con dedicación simple. Pero luego se encontró una solución pacífica al problema: el nuevo Manual de Procedimientos 2003 estableció que podían percibir incentivos los investigadores del CONICET que posean un cargo con dedicación simple en una universidad, siempre que tengan lugar de trabajo en la misma, a condición de que la universidad certifique que dicho investigador cumple con todas las obligaciones que la institución establece para los docentes con dedicación exclusiva (Resolución N° 811/03 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología).

La CEI, finalmente, generó un nuevo escalafón que se despegó tanto de la pretensión de replicar el cargo docente otorgado por concurso en las universidades como de las categorías de la carrera de investigador de CONICET. Y con el correr de los años modificó la cultura evaluativa de las universidades y limitó en este sentido la autonomía, pero forjó un perfil definido endógenamente, prácticamente opuesto al que se venía desarrollando en el CONICET. En las últimas décadas aumentó sistemáticamente la cantidad de docentes que participan del PROINCE y las categorías de este programa se transformaron en un objeto codiciado. El “incentivo” propiamente monetario es hoy irrisorio, pero el alto índice de reconsideraciones evidencia el interés de los docentes de todo el país por esta clasificación y promueve un cuidadoso examen del procedimiento por parte de las comisiones regionales que procuran que las categorías recomendadas sean sólidas.

En este mismo período, en otros países latinoamericanos se imponía la bibliometría como norma de evaluación *par excellence* de las carreras individuales y pauta de definición para la asignación de recursos públicos para la educación superior. Este contexto contribuyó a consolidar en CONICET un perfil de investigador que se venía ya dibujando desde la creación del organismo. Forjado por la impronta de las ciencias exactas y naturales, en un momento histórico donde la actividad científica no estaba jerarquizada, fue adoptando desde sus inicios una posición netamente “defensiva”, que con el tiempo constituiría una de las causas de la corporativización que lo atravesara a lo largo de su historia (Carrizo, 2011). Las disputas entre las perspectivas de la “ciencia pura” y la ciencia orientada al desarrollo nacional, los proyectos diferentes que existieron para la creación de un organismo que anclaba la investigación en las universidades y el proyecto finalmente exitoso del CONICET, explican las escisiones y tensiones históricas entre este organismo y el conglomerado universitario (Hurtado, 2010). La filosofía reinante en el CONICET premiaba el academicismo y desdeñaba la politización dominante en las universidades. El aislamiento del CONICET durante la última dictadura terminó de consolidar este perfil internacionalizado y academicista con un sistema de evaluación meritocrático basado en niveles altos de productividad.

Como resultado de estos procesos históricos, podemos observar que estas dos carreras de investigación promueven dos tipos ideales de investigador (PROINCE versus CONICET)³ que conviven cada vez más en todas las universidades nacionales porque el crecimiento del CONICET en la última década y la política de federalización radicó investigadores del organismo en todo el país y con especial concentración en la UBA. Por una parte, investigadores altamente internacionalizados, construyendo sus carreras en el CONICET, pero participando de la vida universitaria en distintos niveles, desde un cargo docente simple hasta dirigiendo institutos de investigación y carreras de posgrado. Por otra parte, investigadores con un *habitus* local que han alcanzado importantes niveles de reconocimiento

³ En otros trabajos hemos analizado estas dos orientaciones opuestas, una internacionalizada y otra nacionalizada para mostrar las diferencias entre la cultura evaluativa dominante en CONICET y en las universidades nacionales. Pero nuestras observaciones etnográficas en las comisiones asesoras, así como los estudios empíricos que hemos hecho de los estilos de publicación muestran muchos perfiles intermedios, inclusive en el CONICET que es, aparentemente, una cultura evaluativa bastante homogénea (Beigel, 2014, 2017).

institucional en las universidades nacionales, categorizados en el PROINCE, ajenos a la carrera del CONICET.

Los estilos diferenciados de producción y circulación no emergen simplemente de la diferencia disciplinar, sino que atraviesan todo el campo científico-universitario. En particular, en el CONICET, fenómenos como el reemplazo de la evaluación de la originalidad por la calificación de la indexación de las revistas atraviesa todas las disciplinas, incluidas las ciencias sociales y humanas (Beigel, 2014). Por lo tanto, su lógica se puede comprender antes bien en la dimensión institucional, considerando el peso de la cultura evaluativa internacionalizada del estilo CONICET o de la cultura evaluativa más bien nacionalizante del estilo PROINCE, en cada instancia de evaluación o competencia.

Existen diferencias relevantes en cuanto a la construcción de carrera en el CONICET y en las universidades nacionales, y estas últimas, entre ellas mismas, porque en buena parte de éstas no existe propiamente una carrera docente. Los requisitos para acceder a un cargo docente efectivo son bastante diferentes y diversos según cada institución, en función de sus regulaciones autónomas. En general, en las universidades, un doctorado no es un crédito determinante para acceder a un puesto docente. Además, en muchas universidades, la trayectoria de investigación no se considera tan importante como la formación/actuación docente. Las publicaciones y los títulos de doctorado no son un factor determinante en las evaluaciones periódicas en las universidades por parte de CONEAU ni tienen ningún impacto en el financiamiento gubernamental para las universidades públicas: de hecho, sólo un 10% del personal docente de todo el país tiene título de doctor/a. El tradicional sistema de cátedras prevalece en las universidades más grandes y antiguas, por lo que el poder temporal de los profesores y decanos influye en la selección de los jurados de los concursos. Sin embargo, no se puede decir simplemente que los puestos docentes se asignan de manera discrecional porque los antecedentes docentes implican un conjunto de competencias relacionadas con el dominio de la agenda local y son un capital de peso en estas disputas.

A diferencia de los investigadores del CONICET, acostumbrados a ser examinados por comisiones con criterios de evaluación cada vez más internacionalizados, los profesores universitarios se desenvuelven en instituciones con autonomía y autarquía, muchas de las cuales resistieron la implementación de la evaluación externa y acreditación que se impuso durante los años de 1990. Esto favoreció la extensión de un discurso horizontalista que cuajó en la idea de un profesorado “popular” frente a un investigador que habitaba en su “torre de marfil”. Parte de esa autopercepción fue alimentada durante la década de 1990, una etapa de ajustes financieros en todo el campo científico-universitario en la que la mayoría de los cargos fueron interinos y los investigadores que lograban ingresar al CONICET lo hacían en institutos que estaban fuera de la universidad. Los profesores que desarrollaron una trayectoria docente y no pudieron (hay también quienes no quisieron) entrar al CONICET, vivieron un ambiente de restricción que motorizó su compromiso personal para asegurar el funcionamiento de las carreras de grado. La autopercepción de “superioridad” de los profesores universitarios frente a los contendientes “externos” se basa en el conocimiento de la agenda local de discusión,

la participación en la construcción de las instituciones, el dominio pedagógico y la experiencia docente, que es considerada la función básica de la universidad. Se condensa, así, en estos perfiles, una conjunción entre el prestigio docente, un saber-hacer construido en una experiencia institucional refractaria a la influencia externa y una especie de capital social que se adquiere en la dinámica política de las facultades.

Mientras el sistema de evaluación del CONICET está atado fuertemente a la publicación internacional en revistas indexadas, en las universidades nacionales se prioriza la docencia y los proyectos de investigación subsidiados por la propia institución tienen por lo general montos exiguos. Un docente-investigador que no pertenece al CONICET, aunque tenga dedicación exclusiva a la docencia, dedica escaso tiempo a estos proyectos que tienen mínimas expectativas y poco pueden exigir resultados publicables. El monto del incentivo que se paga a los docentes-investigadores quedó estacionado y constituye hoy más un gesto simbólico que un estímulo a la investigación. Un ingeniero y doctor en Mecánica que formaba parte de un comité de pares de Ingeniería que entrevistamos mientras evaluaba en una comisión regional nos decía: *“... nosotros lo máximo que podemos dedicar el investigación es la mitad de la dedicación exclusiva, pero además con toda esta realidad que tiene el trabajo en la universidad, es que te va cortando, ósea no es que vos decís, bueno tres días a la semana concretos yo investigo, me encierro en mi oficina, porque tenés clases hoy, mañana, pasado, tenés una reunión a la tarde, tenés que dar consultas, tenés que atender a tu personal, porque hay problemáticas que no pueden resolver o no deben resolver porque, bueno, el responsable último no son ellos, sino... Toda esa interrupción que te van haciendo en la tarea cotidiana realmente es una cuestión que complica, la labor creativa implica una función grande y continúa, por eso digo que, para mí este sistema es distinto y apunta a un tipo de docente como yo, digamos, que no soy investigador del CONICET, por eso mismo es que mi vara para evaluar acá es un poco la vara que yo siento que tienen que usar para medirme a mí”*.

Hasta el momento, ni la categorización del PROINCE ni las evaluaciones externas universitarias han impuesto las publicaciones en circuitos mainstream como determinantes. Los procesos de evaluación son relativamente autónomos y se organizan por región universitaria. La resolución general que reglamenta las pautas de evaluación incorpora con peso a las publicaciones científicas sólo para aspirar a la categoría I: describiendo esa producción como de “originalidad y jerarquía reconocidas, comprobable a través del desarrollo de nuevas tecnologías, patentes, transferencias efectuadas, libros, artículos publicados en revistas de amplio reconocimiento (**preferentemente indexadas**)” (Res. ME– N° 1543/2014, Art. 18-e, el resaltado es nuestro). En el anexo con las pautas de evaluación, inclusive, al operacionalizar la evaluación de publicaciones, se distingue únicamente entre “con referato” y “sin referato”.

Un candidato a la categorización con una trayectoria principalmente docente puede obtener el puntaje correspondiente a la categoría máxima (I) por cuanto la producción en docencia, la formación de recursos humanos y la transferencia tienen un peso muy importante en la grilla. Este tipo de perfiles de producción más bien nacionalizantes se dan con mayor frecuencia en las ciencias sociales y

humanas. Sin embargo, la autonomía de los criterios de evaluación de PROINCE no sólo se asienta en los estilos de publicación, sino que otorga un peso relevante para otros perfiles que atraviesan distintas áreas científicas, como aquellos que se ocupan de la transferencia, la gestión y la extensión universitaria. De hecho, la transferencia equivale a 300 sobre 1200 puntos máximos que se exige para la categoría I, el mismo puntaje que la producción científica. El perfil docente tiene un peso muy importante en la evaluación de PROINCE, no sólo porque la grilla otorga puntaje al cargo docente y a la “producción en docencia”, sino porque también se merita fuertemente la formación de recursos humanos y especialmente la dirección o co-dirección de tesis de posgrado que son requisitos excluyentes (Ver capítulo 8).

Vale la pena entonces escudriñar un poco más estas facetas del perfil de los docentes-investigadores para observar estilos de publicación, pero también qué papel juegan la gestión y la extensión. Sobre el universo de docentes-investigadores categorizados I o II (no CONICET) según la información oficial disponible, relevamos 1.270 Currículum Vitae completos y actualizados por los propios profesores a 2014, 2015 o 2016 (según el caso) disponibles en la Base de “Especialistas” de SIGEVA-CONICET. Seleccionamos sólo los que poseen categoría I y se inscriben en la comisión de Física. De la observación surge que son todos Doctores, sus publicaciones son mayoritariamente artículos y en inglés. Comparando con Físicos de pertenencia exclusiva al CONICET puede decirse que existe una diferencia cuantitativa (los CONICET superan a los docentes-investigadores en cantidad de *papers*) que resulta bastante lógica considerando que los segundos tienen dedicación exclusiva a la investigación. Pero una diferencia sustancial se observa entre ambos: la gran mayoría de los físicos no-CONICET tiene o ha tenido cargos de gestión universitaria (desde decanos, jefes de departamento a consejeros directivos), mientras los investigadores de CONICET rara vez incluyen en su Currículum Vitae cargos de gestión de institutos u otros organismos. La circulación también es más diversa, los primeros registran tareas de extensión y transferencia, distintas de la divulgación científica. Participan más asiduamente de congresos realizados en argentina y se observan más publicaciones en acta de congresos en español.

Para observar los perfiles de los docentes-investigadores de ciencias sociales y humanas no-CONICET hicimos un estudio exploratorio a partir de una muestra intencional equilibrada por cuotas según la distribución disciplinar de esta sub-población en la Base de Especialistas. Del total de docentes-investigadores con Categoría I y II pertenecientes a esta área científica seleccionamos 308 currículum (la mitad del total) incluyendo un 50% de los individuos que componen cada disciplina y respetando una pluralidad de universidades que permitiera tener un panorama de la diversidad institucional. La persona más joven de esta sub-población tenía 45 años y la más vieja 82. En promedio tienen 58 años y el 31% no tiene doctorado⁴. Solo la mitad de estos/as investigadores sin título de doctor tiene más de 60 años, mientras que la otra parte pertenece a una generación intermedia,

⁴ Esta es una diferencia importante con los investigadores del CONICET porque allí todos son doctores, aunque una porción importante de estos son títulos obtenidos en el exterior.

tienen entre 50 y 60 años, cuando los doctorados en ciencias sociales todavía no estaban tan desarrollados en las universidades argentinas como en las últimas dos décadas. El 80% tiene antecedentes de gestión relevantes y sólo el 16% participó alguna vez en una comisión evaluadora de CONICET.

El relevamiento de todas las publicaciones académicas declaradas en los Currículum Vitae (sin reseñas ni materiales pedagógicos) permite observar una gran diversidad de tipos de producción publicada: libros y capítulos de libros, luego se entremezclan artículos en revistas indexadas, artículos en Anuarios, Boletines o Documentos de Trabajo de Facultades, así como trabajos de divulgación. Mientras los Currículum Vitae de los investigadores de CONICET separan los artículos o “papers”, por lo general los informan en primera instancia y tienden a incluir cada vez más la indexación de la revista como parte de cada publicación informada; estos investigadores informan todo junto o los libros primero. En promedio estos docentes investigadores tienen un total de 16,2 artículos publicados y 17,4 libros o capítulos de libro, una relación bastante equilibrada entre los dos soportes que, como veremos, se diferencia bastante de lo que se observa en las publicaciones elegidas por los/as investigadores del CONICET como las “más relevantes”. Cuando aislamos por grupos según la universidad, vemos que esta relación artículo/libro cambia significativamente, llegando los libros a duplicar la cantidad de artículos publicados en los docentes-investigadores que pertenecen a universidades no metropolitanas. Las disciplinas que se caracterizan por un nivel más alto de artículos sobre libros son aquellas que además son las más productivas (cuantitativamente) como la Arqueología, la Psicología y la Lingüística.

En relación con los países de estas publicaciones de docentes-investigadores no-CONICET, el 60% tiene al menos una publicación en revistas o libros en editoriales de América Latina. Sólo un 15% tiene al menos una publicación en España o Portugal, lo que refuerza el fenómeno observable también en el CONICET, es decir la regionalización (entendida como Latinoamericanización) de la circulación del conocimiento producido por las ciencias sociales y humanas en Argentina. El indicador de publicaciones en inglés fue relevado teniendo en cuenta la lengua del título del texto escrito por el individuo y no la revista o libro en el que están incluidos. A diferencia de los investigadores de estas áreas en el CONICET cuyas producciones en inglés se han incrementado mucho últimamente, en este grupo de docentes-investigadores el 60% no tiene ninguna publicación en inglés, el 25% tiene sólo una y el 15% restante tiene entre 2 y 4 siendo excepcionales los casos de 6 publicaciones o más (solo el 0,5%).

Veamos ahora los perfiles de producción y estilos de circulación de los investigadores del CONICET. Por empezar, publicar en revistas indexadas hace mucho tiempo que es un requisito excluyente para competir en el ingreso a carrera, mientras otras facetas de la carrera de investigador/a, como la transferencia o la gestión de institutos, fueron consideradas complemento de un perfil, pero no un eje central para la determinación del orden de mérito. La formación de recursos humanos pesa sólo para la promoción a categorías superiores donde opera un requisito de uso y costumbre que se espera haya dirigido al menos 3 tesis doctorales aprobadas. Durante el reciente período de expansión, además, la cantidad de artículos

publicados y el tipo de revista se convirtió en un asunto determinante para que cualquier aplicación sea exitosa. La encuesta que hicimos a las y los coordinadores de las comisiones asesoras para ingresos del CONICET muestra que existe un predominio claro de la calificación de la revista y su indexación por sobre el análisis de la originalidad de los artículos presentados por los candidatos. Y este fenómeno es transversal a todas las áreas científicas, incluidas las ciencias sociales y humanas (Beigel, 2014). En el estudio cuantitativo que hicimos de las llamadas “5 publicaciones relevantes” que los/as investigadores del CONICET elegían hasta 2015 para solicitar promoción también pudimos observar ciertos rasgos de la cultura evaluativa que se han logrado imponer transversalmente, como: el carácter internacional de las publicaciones, el predominio del inglés y la preferencia del *paper* sobre el libro (Beigel, 2017).

Sintéticamente, este estudio permite observar que, del total de 23.852 producciones relevadas, el promedio general de producciones en inglés llega a 4,02 sobre 5. Si aislamos los hombres, este promedio sube a 4,13, mientras que para las mujeres el promedio es de 3,91. Analizada por rango de edad se observa un descenso en la generación mayor (65-85 años), pero de una dimensión poco relevante, lo que comprueba que la escritura en inglés es un fenómeno ya instalado hace varias décadas en el CONICET. Una dispersión levemente diferente es observada cuando analizamos el tipo de producción, que exhibe una mayor presencia de libros y capítulos de libros en las viejas generaciones. Aislando el grupo de 31-44 años pudimos observar que 4,4 sobre 5 eran *papers*: una evidencia de que el estilo *paper* se impone en las generaciones más jóvenes de todas las áreas, o al menos, a la hora de seleccionar las cinco producciones más relevantes de su carrera –señal de que están convencidos de que serán más recompensados que los libros.

Un dato significativo que arrojó este estudio tiene que ver con el análisis de las publicaciones por país y por indexación, todo lo cual indica el creciente proceso de internacionalización en los estilos de circulación de los investigadores del organismo. Del total de publicaciones relevadas en una muestra, el 83% pertenece a revistas indexadas en el circuito mainstream (SCOPUS-ISI Web of Science/Clarivate), lo cual es posible porque una parte de los científicos sociales también contribuyen a esta frecuencia. Analizadas por país, las publicaciones en Argentina no alcanzan el 7% del total y aunque gran parte de éstas corresponden a las CSYH lo que predomina en estas últimas disciplinas no es la publicación local sino en el circuito latinoamericano, es decir, las revistas indexadas en repositorios regionales, es decir, LATINDEX CATALOGO, SCIELO o REDALYC.

En la última década hubo intentos de modificar este perfil academicista promoviendo la vinculación/transferencia con el medio y una mayor articulación del CONICET con las universidades. Más recientemente se modificaron las normativas y cupos para el ingreso a carrera estableciendo una importante cuota de cargos para los llamados “temas estratégicos”. Pero esta orientación lejos de disminuir el peso de la publicación/indexación consolidó este requisito producto del recorte en el cupo y las exigencias cuantitativas cada vez mayores para las aplicaciones exitosas. Por otra parte, se acompañó de una transición de criterios orientados

heterónomamente por los criterios mainstream a los criterios orientados por el emprendedorismo y la asociación con empresas privadas.

Las ciencias exactas y naturales en Argentina tienen ya una larga tradición de internacionalización y adaptación al inglés, así como al estilo de escritura de las revistas indexadas en el circuito mainstream. Esto se fue extendiendo paulatinamente a todas las áreas científicas y como resultado, en la última década también las ciencias sociales y humanas adoptaron las pautas de la indexación en sus evaluaciones. Estos criterios se convirtieron en la base de una cultura evaluativa “meritocrática” cuya práctica siempre oscila en la tensión entre la “objetivación” cuantitativa y la evaluación cualitativa. Si a esto sumamos el hecho de que la expansión del campo científico significó importantes oportunidades de becas doctorales, es fácil comprender por qué los jóvenes doctores se inclinaron al ingreso a la carrera en el CONICET antes que en los cargos docentes en las universidades. La inserción de las y los doctores titulados en el período de expansión fue problemática dado que el CONICET no podía garantizar una vacante para todos/as los becarios y las universidades, por su parte, tenían muchos docentes formados en la propia universidad con aspiración a cubrir los cargos docentes –de hecho, muchas universidades interpusieron obstáculos concretos en sus regulaciones para favorecer a “los propios” y alejar al perfil tipo CONICET en los concursos docentes. Sin embargo, estos “nuevos jugadores” nunca abandonaron la aspiración de ser docentes e inclusive trabajaron durante años como adscriptos o ayudantes ad-honorem. Una aspiración que en el actual contexto de ajuste y retroceso se ha vuelto especialmente costosa dada la pérdida sistemática de vacantes de ingreso en el CONICET y la pérdida sistemática del poder adquisitivo de los salarios de los investigadores y de los docentes.

3. El proceso de evaluación en CONICET y PROINCE. El papel de los *doble-agentes* y los efectos de campo

De lo que venimos diciendo surge que ambos perfiles de producción y circulación, el de los investigadores de CONICET y los docentes-investigadores de PROINCE categorías I-II, concentran legitimidad y poder de instituir. Pero detentan capitales diferentes: un profesor o profesora titular de una universidad nacional, con antecedentes de transferencia y de docencia podría perder un concurso para ingresar al CONICET, mientras que un investigador/a del CONICET con muchas publicaciones internacionales, pero sin antecedentes docentes, probablemente no tendría ninguna chance en un concurso en una universidad pública. En otros trabajos hemos analizado cómo se diferencia, así, un investigador/a que dispone de un prestigio académico (local) institucionalmente reconocido, saberes propios de la cultura universitaria en la que se inserta y cierta dosis de capital social (relaciones con el poder universitario, participación en comités y redes universitarias), frente a un candidato o candidata que dispone de prestigio científico (“internacional”) pero mayormente sólo nacionalmente reconocido, saberes propios del oficio del investigador y otro tipo de capital social: relaciones con equipos de investigación

legitimados, participación en comisiones asesoras, asociaciones académicas, revistas científicas (Beigel, 2017).

Ahora bien ¿cuáles son las tasas de conversión de esos capitales, qué relaciones existen entre un principio de legitimación y otro, entre una cultura evaluativa y otra/s? Solo una pequeñísima porción de docentes-investigadores no-CONICET participan de las evaluaciones de este organismo, mientras que muchos investigadores de CONICET participan activamente de los comités de pares en el proceso de categorización. Esto ocurre porque en su mayoría tienen un cargo docente y un grupo numeroso ostenta las categorías I o II que son las únicas reglamentariamente autorizadas a evaluar en PROINCE (2.824/10.255). Es decir que por lo general las evaluaciones de CONICET son ejecutadas por agentes que tienen un perfil relativamente más homogéneo y endógeno, mientras en PROINCE se realizan con una diversidad de perfiles que se hallan, al mismo tiempo, en la elite bifronte del campo mismo. Veamos primero en qué se diferencia el proceso de evaluación en CONICET/PROINCE y luego qué papel juegan estos “doble-agentes” del CONICET que participan de la evaluación de ambos organismos.

Comencemos por la composición de las comisiones, los requisitos para formar parte y las instancias de cada evaluación. Tanto en PROINCE como en CONICET existe un requisito de entrada ligado a la categoría de investigación del evaluador/a. Para evaluar en la categorización, así como los proyectos acreditados de las universidades sólo son elegibles los docentes-investigadores categorías I-II. En el caso de CONICET para formar parte de las comisiones asesoras de evaluación de ingreso, promoción y proyectos, solo son elegibles los Investigadores en categorías de Independiente a Superior. Solo para las comisiones asesoras de becas se admiten también investigadores categoría Adjunto. A diferencia de los Comités de Pares de PROINCE que incluyen un integrante extra-disciplinar, las comisiones asesoras del CONICET son disciplinares (por lo general incluyen más de una disciplina, pero siempre afines). Éstas recurren a “pares especialistas” en la temática del/la candidata/a que elaboran un informe que es considerado por la comisión asesora en la evaluación de cada candidatura. La Junta Calificadora de Méritos es la instancia máxima, multidisciplinaria, que está encargada de revisar los informes de las comisiones disciplinares, cuyo requisito de ingreso es más restringido: ser investigadores Principales o Superiores⁵.

Cuando se trata de evaluar ingresos a carrera de CONICET, las comisiones disciplinares analizan principalmente la producción científica del/la candidata/o y el proyecto que se propone ejecutar. Aunque formalmente, y seguramente en el deseo de muchos miembros de comisión, se espera que la evaluación sea principalmente cualitativa, la competencia y la cantidad de aplicaciones ha derivado en un predominio de la cuantificación de la producción basada en un criterio de valuación básico: la indexación de las revistas donde fue publicado cada artículo. Incluso en varias disciplinas directamente se jerarquizan esas publicaciones según

⁵ Mis observaciones acerca de la cultura evaluativa del CONICET se nutren de la encuesta que realicé en 2015 y de la recolección de datos primarios mediante la base SIGEVA, pero también de mi participación desde 2008 en las comisiones de becas, ingresos y actualmente en la Junta Calificadora de Méritos.

los cuartiles establecidos por Scopus. Se recurre a dos pares especialistas para las evaluaciones de ingreso que informan sobre la originalidad y calidad de la producción científica del postulante y opinan sobre el plan de trabajo. Con este perfil de publicaciones y la consideración de otros elementos (plan de trabajo, otros antecedentes), la comisión elabora un orden de mérito que es elevado a consideración de la Junta de Calificación y Promoción. Esta revisa todas las candidaturas, aunque no propone un orden de mérito alternativo, sino que recomienda o no cada caso al Directorio, siendo éste en definitiva el que otorga el ingreso o la promoción en base a estas dos instancias de evaluación y las consideraciones ligadas al cupo. Es decir que existe una instancia de nivel de pares, una instancia transversal y una última toma de decisión que resuelve los puestos de ingreso para los “doble recomendados”⁶. En el caso de las promociones no hay cupos, por lo que las comisiones disciplinarias no confeccionan órdenes de mérito, sino que recomiendan o no la promoción en base a criterios establecidos. La Junta analiza cada informe y eleva su recomendación o no, con lo cual el Directorio dirime los casos de disidencia entre las dos instancias inferiores. Existen recursos de reconsideración que son bastante recurrentes y en el caso de ingresos se analizan en comisiones especiales.

En PROINCE, la evaluación de “categorización” incluye una categoría ingresante (V) que no requiere demasiados antecedentes y se evalúa en cada universidad. Los ingresos o promoción a categorías IV a I se evalúan sobre la base de una primera instancia del Comité de Pares, una segunda instancia de la comisión regional, y una última que es la comisión nacional que por lo general refrenda lo actuado en las comisiones regionales y entiende principalmente en los recursos de reconsideración. Hay algunas diferencias importantes con las comisiones asesoras del CONICET: los comités de pares no evalúan los trabajos publicados mediante informes de pares especialistas y tampoco la originalidad de un proyecto de investigación en curso sino diverso tipo de antecedentes. En base a eso recomiendan, o no, una determinada categoría para cada postulante sin elaborar un orden de mérito. Elevan este expediente a la comisión regional que no evalúa nuevamente, sino que revisa que los requisitos formales estén cumplidos para recomendar efectivamente la categoría sugerida por el comité de pares. La instancia decisoria es, finalmente, la comisión nacional de categorización, pero no existen cupos a los que atenerse. Recordemos que no involucra cargos ni asignaciones o subsidios. El ingreso (Categoría V ingresante) constituye un trámite sencillo que depende sólo de cumplir o no con requisitos muy básicos, por lo que termina siendo un trámite formal. Aunque la Comisión Regional es interdisciplinaria no cumple las funciones de la Junta Calificadora del CONICET porque no tiene poder de recomendación o veto. Una diferencia importante con el proceso de evaluación es que, a diferencia de CONICET, los comités de pares en PROINCE incluyen obligatoriamente un integrante extra-disciplinario.

⁶ Normalmente el directorio ha otorgado ingresos solo a los *doble recomendados*, aunque en el pasado existieron excepciones en casos de disidencia entre comisiones y Junta. Con el cambio de gobierno en 2015 y la disminución de los cupos de ingreso, la condición de “doble recomendado” fue requisito excluyente para el nombramiento y luego motivo de intensas movilizaciones por parte de becarios e investigadores que derivaron en una larga toma del Polo Científico Tecnológico y la creación del Programa PRIDIUN.

Analicemos ahora la “escala” de estas comisiones evaluadoras y el carácter de la legitimación que producen las categorías asignadas. Los comités de pares de PROINCE son regionales, en el sentido de que dependen de una comisión regional y evalúan solicitudes de las universidades que pertenecen a una sola región. Pero podrían ser considerados “nacionales” en el sentido de que debe ser convocada más de la mitad de evaluadores externos a la región en cada comité. Algunas regionales incluso decidieron que la composición sea exclusivamente externa (Ver capítulo 2). Por su parte, las comisiones de CONICET son nacionales desde el punto de vista de sus integrantes (a veces el predominio de miembros pertenecientes a instituciones de CABA es tan grande que su carácter “federal” es cuestionable) pero también desde el punto de vista de las candidaturas evaluadas porque es una única comisión asesora disciplinar la que evalúa candidaturas de todo el país y elabora un único orden de mérito nacional.

Otro aspecto de singular importancia tiene que ver con el funcionamiento de estas comisiones/comités, su estabilidad y, relacionado con ello, su capacidad de discutir y elaborar criterios propios de evaluación. Los comités de pares de PROINCE son convocados para una jornada de evaluación que dura varios días en los cuales comienza y termina la evaluación de un grupo de expedientes/candidaturas seleccionados por la comisión regional. No existe regularidad ni es el mismo comité el que evalúa en sucesivas categorizaciones. En cambio, las comisiones asesoras de CONICET duran dos años (se renuevan anualmente por mitades) y los miembros de la Junta duran cuatro años en sus funciones, renovándose bi-anualmente. Esto favorece la existencia de una tradición acumulada de criterios y prácticas de evaluación que conducen generalmente a una continuidad mínima de criterios a lo largo del tiempo. Por ejemplo, desde el momento que las comisiones asesoras para ingresos de ciencias sociales y humanas resolvieron incorporar la indexación de revistas en Latindex-Catálogo como válidas para clasificar publicaciones en Grupo 1, ese criterio se mantuvo en el tiempo aun con la renovación de los integrantes. Esto también se ve impulsado por el hecho de que esta instancia inicial de evaluación es una comisión disciplinar, mientras que en PROINCE todos los comités de pares se componen con 1/3 extra-disciplinares (Ver Capítulo 6). La categorización, además, no incluye el examen de un proyecto de investigación en su contenido mientras las comisiones asesoras de CONICET para ingreso, promoción y subsidios además del perfil del/a candidato/a evalúan la originalidad/consistencia de su proyecto.

En relación con los niveles de autonomía de las comisiones de CONICET y los comités de pares en la categorización, cabe señalar que, en las primeras, las directivas del directorio son muy genéricas, mientras los puntajes y criterios los resuelven las áreas en forma global y la ponderación se analiza directamente en cada una de las comisiones asesoras. En la categorización, es mucho menor el margen de maniobra de los comités de pares que deben atenerse a una grilla de puntajes única para todos/as los solicitantes (Ver Tabla 2), sean de la disciplina que sean. Cabe señalar, sin embargo, que, a la hora de evaluar la producción científica, el CONICET despliega una cultura evaluativa bastante homogénea que establece un mínimo de publicaciones en revistas indexadas (se jerarquiza el tipo de indexación

y se pondera el factor impacto o Índice H en la mayoría de las áreas). Dada además la competitividad del ingreso, no existe margen de maniobra para analizar cualitativamente la originalidad de las contribuciones y recomendar candidatos/as con escasas publicaciones.

En CONICET, los criterios y grillas varían entre las áreas científicas (cada área asigna más o menos puntaje al plan de trabajo o a la producción científica, etc.) y estos criterios son el resultado de los consensos alcanzados en las comisiones. Por eso mismo, tienen pocas modificaciones a lo largo del tiempo. Como puede verse en la Tabla 3 para el ingreso a carrera, la producción científica es el criterio preponderante para las Ciencias Biológicas y de la Salud, con una participación entre el 62 y el 68% del puntaje total según la categoría. En las ciencias exactas y naturales puede tener hasta 70% del puntaje y se califica la regularidad de las publicaciones. En las Ciencias Sociales y Humanas la producción baja, pero preserva un importante 45% para todas las categorías de ingreso. Los antecedentes en docencia mantienen una participación muy homogénea en todas las áreas científicas equivalente al 5% del puntaje y las tareas de gestión son escasamente valoradas, incluidas por lo general en puntajes mínimos otorgados a otras actividades. El título de doctor/a es prácticamente un requisito de base por lo que a veces no tiene puntaje o es mínimo: se pondera más la formación posdoctoral o las estadías de investigación en el exterior.

El ítem que viene cambiando en las grillas y criterios de evaluación de CONICET es la valoración de la transferencia, vinculación e informes técnicos. En las últimas convocatorias para ingreso a carrera se derivó una importante cantidad del cupo a "Temas estratégicos". Allí se modificó bastante la relación entre el puntaje otorgado al plan de trabajo y el puntaje asignado a la producción científica. También se valoran con mayor puntaje que en las comisiones generales aspectos de la trayectoria que son menos tomados en cuenta en la competencia en temas generales, como la transferencia y la extensión entre otros. La docencia mantiene su puntaje marginal.

Tabla 3. Criterios de evaluación y grilla de puntajes, Ingreso a CIC área Ciencias Biológicas y de la Salud, Convocatoria 2018.

	Asistente	Adjunto	Independiente	Principal
Formación académica posdoctoral	5	2	0	0
Producción científico-tecnológica	62	68	68	65
Plan de Investigación y Director/a	20	10	5	5
Formación de recursos humanos	1	5	10	15
Participación en reuniones científicas, becas obtenidas, cursos y pasantías	6	5	5	2
Tareas docentes	3	5	5	5
Otra información relevante	3	5	7	8
TOTAL	100	100	100	100

Fuente: <https://convocatorias.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/3/Criterios-de-Evaluacion-1.pdf>

Si nos concentramos ahora en los criterios de evaluación y la práctica evaluativa del PROINCE veremos que más allá de los resquemores de los evaluadores y evaluados respecto de la imposición de los criterios “CONICET”, en la práctica evaluativa esto tiene fuertes limitaciones. De hecho, recogimos muchos testimonios de evaluadores o expertos que han participado del PROINCE desde sus comienzos y muchos siguen pensando que el programa es un triunfo de la sumisión a los criterios impuesto desde afuera. Ahora ya no quedan muchos investigadores de esta generación, pero fue un sector de mucho peso en el proceso de creación del sistema. Una integrante de la CRC Centro-Oeste que participa del PROINCE desde 1994 nos decía que “en su universidad se resistieron desde el sindicato y siguieron con sus evaluaciones internas, pero finalmente predominó la sumisión al modelo global, el sistema los homogeneizó a todos detrás de un criterio mercantil-empresarial” (Entrevista A-19, Informante clave, 23-08-16).

Para la categorización en PROINCE, existe una distribución de puntajes que se otorgan de manera homogénea a docentes investigadores de todas regiones del país. Para alcanzar la Categoría I se requieren 1200 puntos; Categoría II: 750; Categoría III: 500; Categoría IV: 300; Categoría V(permanencia): 150; Categoría 5 (Ingresantes) sin puntaje. Como podrá verse en el capítulo 8, el PROINCE valoriza de manera bastante equivalente la producción científica, la producción en docencia, la transferencia y la formación de recursos humanos. En menor medida, pero siempre presente existe un puntaje para la gestión. Para evitar distorsiones groseras, el PROINCE estableció que una categoría no puede ser asignada cuando el puntaje determinante es el obtenido en los antecedentes de gestión, pero es un ítem que suma más del 10% del puntaje alcanzable para la categoría más alta. Gran peso tiene el cargo docente, la producción en docencia y la transferencia que entre las tres suman el 45% del puntaje total alcanzable. Pero el máximo puntaje proviene de la formación de recursos humanos (360/1200). La evaluación del ítem 5, ligada a la participación en proyectos, implica la acreditación de los mismos por las universidades, sin mínimos de monto o dimensión de los equipos.

Como puede verse en la Tabla 4, tomando un ejemplo de un perfil de docente investigador con cargo de titular, sin título de posgrado, producción vasta en docencia, antecedentes de transferencia o extensión, y algunas publicaciones puede acceder a la categoría I. El requisito de dos tesis de posgrado co-dirigidas puede compensarlo con 12 años de dirección sostenida de recursos humanos. En la actualidad, mayormente se trata de docentes de larga trayectoria, cercanos a jubilarse, algunos de los cuales son referentes en sus disciplinas. Este tipo de perfiles, en cambio, no tienen posibilidades de ingresar, promocionar ni dirigir proyectos en sistemas de evaluación como los del CONICET o la ANPCYT.

En PROINCE la producción científica equivale a un 18% del total del puntaje acumulable en la categorización y las publicaciones internacionales no son condición para calificar en las jerarquías más altas ni son un criterio para definir los “destacados antecedentes” que solicita el manual de procedimientos (Ver Documento 4, Capítulo 1), mucho menos el tipo de indexación o el factor de impacto. Hay una tendencia general a otorgar más puntos cuando hay publicaciones internacionales. Pero en ningún caso esto determinó la asignación de una categoría.

Resulta interesante mencionar que reglamentariamente, el único requisito de las publicaciones que serán puntuadas para la categoría I es que sean en revistas “preferentemente” indexadas, pero antiguamente este requisito se completaba con la frase: “preferentemente indexadas en publicaciones tales como el Citation Index o similares” (Manual de Procedimientos, 1997, Art. 16, incluso a, título I). Su eliminación es una evidencia manifiesta acerca del perfil de publicación esperable para el docente-investigador universitario.

La evaluación de las publicaciones en la práctica de la categorización en PROINCE que hemos observado muestra una enorme diversidad, dentro inclusive de una misma región. Es decir que en una solicitud de categorización del área de Ingeniería puede ser analizada por un comité de pares que guste tener en cuenta la indexación y el factor de impacto, convirtiendo a los criterios de la reglamentación en un piso y no un techo. Pero puede ser evaluada por un comité de pares con un espíritu “solidario” que consideran necesario apegarse estrictamente al manual de procedimientos, es decir, otorgar puntaje a toda publicación indexada sin cualificar la revista o la indexación. Mientras que una solicitud de categoría I en Sociología puede ser evaluada en sentido estricto tomando la reglamentación como techo, validando todas las publicaciones en revistas indexadas. A fin de cuentas, sin embargo, no registramos ningún rechazo de solicitudes de categorización por no contar con publicaciones en revistas indexadas en Scopus o en revistas de alto impacto.

Una tensión que aparece regularmente, y está anclada en la diferencia de área disciplinar, es aquella que opone dos estilos de producción que analíticamente podemos separar en dos polos (internacional/local). Para las ciencias duras las publicaciones internacionales son un requisito mínimo para acceder a las categorías superiores y por lo general se entiende por publicación “internacional” aquellas en

Tabla 4. Ejemplo Perfil PROINCE Categoría I sin título de posgrado

		Puntaje máximo	Puntos caso X
2	Formación Académica (puede obtener hasta 50 puntos por cursos de posgrado)	200	0
3	Docencia	200	200
4	Actividad y Producción en Docencia	250	250
5	Investigación Científica, Artística o Desarrollo Tecnológico (Dirección y/o participación en proyectos)	200	200
6	Actividad y Producción en Investigación Científica o Desarrollo Tecnológico	300	80
7	Producción artística	300	-
8	Transferencia	300	300
9	Formación de Recursos Humanos (en posgrado)	360	60
10	Gestión	150	150
	Total	1960	1240

Fuente: Elaboración propia en base a Grilla de categorización 2016-2018

Nota: Los puntos 6 y 7 se excluyen mutuamente, es decir que el total máximo alcanzable es de 1660, pero 1200 se exigen para la categoría I

inglés, en las ciencias humanas y sociales se defiende la publicación nacional y en español (valorizando las revistas latinoamericanas). El argumento principal de los pares evaluadores se centra en que las publicaciones internacionales permiten la retroalimentación y discusión con otras comunidades científicas. Sea cual fuera la composición de los comités de pares, pudimos observar una valoración mayor de las publicaciones internacionales que de las revistas argentinas o de la misma institución. Un miembro de un comité de pares de Ingenierías de una regional nos decía en entrevista “Cuando una revista es nacional tiene menos impacto, es menos leída y no hay feed-back, retroalimentación. La publicación en revistas internacionales debería tener un peso más fuerte en la evaluación, pero es demasiado bajo el límite de saturación entonces todos saturan y pueden incluso pasar publicaciones a la producción en docencia...”

Ahora bien, el carácter internacional de esas publicaciones no se mide según los cuartiles de Scopus, el Factor de Impacto o el índice H como sí ocurre en CONICET. En los comités de pares de PROINCE es frecuente escuchar discusiones acerca de la “producción de originalidad y jerarquía reconocidas” que sostiene el art. 18 inciso e) III. En las ciencias exactas y naturales la tendencia es a identificar publicaciones en inglés con publicación internacional, sin recurrir a detalles de la indexación de las revistas. En las ciencias sociales, hay mayor énfasis en el reconocimiento de la revista, un asunto siempre difícil de definir. Un miembro de un comité de pares de Antropología sostenía vehementemente que “lo importante es conocer la revista... puede ser un Journal de no sé dónde, pero si yo no lo conozco y nunca publiqué ahí no tenemos idea si es reconocido”. Otra integrante de un comité de pares de Psicología indicaba “Yo sé perfectamente cuáles son las revistas prestigiosas en Psicología”. Y durante las largas horas de trabajo se escucha reiteradamente en los comités de pares la pregunta: “¿Conocé la revista tal?”

Entre los docentes investigadores de Categorías I y II es muy común que estos evaluadores sean, además, investigadores de CONICET. Estos doble-agentes no pasan desapercibidos porque encarnan una disputa histórica, aunque tengan un perfil bajo en el proceso concreto de evaluación. De nuestro estudio y observación de todas las comisiones regionales surge que esto produce una constante tensión en la práctica evaluativa, por una parte, frente a los criterios que se aplican en CONICET (muchas veces interpelados en la discusión de los comités de pares para tomar distancia de estos, aunque no exista un evaluador que pretenda imponerlos) y la propia diversidad que existe entre las universidades nacionales de distintas regiones del país que exhiben distintas culturas evaluativas y científicas. En las ciencias exactas y naturales existen mayores afinidades con los aplicados en CONICET que en las ciencias sociales y humanidades, pero las tensiones se registran a lo largo de todo el proceso de categorización, en todas las disciplinas y regionales.

Las observaciones que realizamos en las CRC Metropolitana, Bonaerense y Centro-Oeste muestran que la mayoría de las tensiones y discusiones álgidas respecto de los criterios CONICET las plantean los evaluadores no pertenecientes al organismo porque suponen que eso es lo que “ellos” vienen a imponer. Sin embargo, cuando están en territorio universitario los doble-agentes parecen trabajar para las dos agencias por igual, sin traficar influencia. Muchas observaciones muestran

que estos investigadores asumen que vienen a evaluar un sistema muy distinto y se comportan de acuerdo a otros parámetros. Por ejemplo, el comité de pares de Ingeniería que evaluó en la regional Centro-Oeste, compuesto por tres investigadores categoría I (uno de UNTucuman, una de UBA y uno de UNCPB) es interesante porque los tres eran evaluadores con experiencia en otras categorizaciones y ya estaban jubilados. Realizaban la evaluación con mucho profesionalismo y honestidad. Con una tendencia “solidaria” analizaban en detalle las postulaciones apuntando siempre a que llegasen a la categoría solicitada por el investigador. Inclusive registramos un conflicto con la CRC porque ellos consideraban correcto asignar una categoría III solicitada por una investigadora en tecnología (aunque no tenía publicaciones en revistas científicas porque si cumplía con los requisitos con la co-dirección de proyectos durante 8 años). Cuando analizaron un caso de solicitud de categoría I que tenía solo título de especialización y no tenía los 12 años de formación de recursos humanos ni tesis dirigidas, recurrieron a la web a ver qué encontraban de su producción. Analizaron la tabla cronológica y finalmente le sumaron todo lo que pudieron para que alcance la categoría I. Más de una vez escuchamos frases parecidas a las de una de estas evaluadoras: “No transportemos criterios de CONICET a las universidades ni a la inversa, de las universidades al CONICET”.

En los comités donde predominaban investigadores de CONICET lejos de promover criterios “mainstream” de evaluación observaban las postulaciones primero para ver si alcanzaban la categoría solicitada en base al manual. Y sin analizar en detalle la respuesta al unísono era: “satura”. Cuando no cumplían los requisitos y debían analizar la equivalencia de 12 años ahí comenzaban a ver en detalle los antecedentes. “Qué priorizamos publicaciones o dirección de proyectos acreditados? Seamos magnánimos”. En los comités de Ingeniería de la regional metropolitana observamos un uso mucho más estricto de la grilla desglosada por la Universidad de Rosario.

Uno de los miembros de un comité de Ingeniería que no es investigador de CONICET nos decía: “En la calidad y en la cantidad, yo no estoy criticando, simplemente estoy marcando diferencias, cuando hay gente que es docente investigador y genera en ese marco, que no es el de CONICET... sino que su investigación la hace en la universidad, con proyectos de la universidad, que da clases en más de una materia y bueno, las condiciones de trabajo no son las mismas, uno tiene que compartir mucho con la cuestión docente y de gestión también, todos estamos a cargo de cátedras, tiene personal a cargo, entonces es muy difícil desde la universidad poder publicar, tampoco quiero que eso sea una excusa para decir, no bueno, nosotros publicamos en cualquier lado porque... Simplemente digo que no es lo mismo y es bastante más costoso publicar mucho en revistas de alto impacto. En mi caso particular, por ejemplo, mi vida académica ha transcurrido un poco así, porque recién ahora tengo un grupo que está teniendo más perfil, digamos, que se están por doctorar tres personas, pero cuando era yo simplemente el que trabajaba o uno más y yo, obviamente que lo que la producción no es lo misma que uno puede esperar, por ejemplo, desde el CONICET”.

Pero esta convivencia pacífica no está exenta de focos de conflicto. Y no todos los doble-agentes son magnánimos, especialmente cuando se complementan con actitudes patriarcales. En tres comités de pares de Arqueología que funcionaban en una misma mesa de trabajo, caracterizados por un estilo de práctica evaluativa vertical (Ver capítulo 5), registramos una discusión en la que tres varones de 60 años de edad promedio venían planteando sus críticas a los perfiles de docentes investigadores que no publicaban en revistas internacionales. Uno de ellos sostuvo “En CONICET nos matan si le damos puntaje a estas revistas” y a coro responden dos mujeres: “Pero esto no es CONICET”. Y la discusión se cierra cuando una de ellas pregunta a la técnica que se encontraba a disposición en la mesa: “qué dice el manual de procedimientos?” Y tras la lectura del artículo correspondiente, esta misma evaluadora indica: “Viste? no podemos ir tanto al detalle”, a lo que el evaluador contesta “Y bueno... acá da lo mismo publicar en el Boletín Chivilcoyense que en una revista de Scopus”.

El desarrollo del perfil tecnológico y de ciencia aplicada en CONICET promovió en los últimos años una mirada menos academicista de este organismo sobre las trayectorias de investigación. Y esto generó disputas en las que, contrario a lo esperado, los docentes-investigadores de las universidades defienden el criterio academicista o de investigación pura, demostrable solo a través de publicaciones. Mientras, los investigadores de CONICET se posicionan defendiendo otros formatos (informes técnicos, asesorías). Este perfil del docente academicista también se encuentra a menudo en la lucha contra el peso de los antecedentes de gestión. En uno de los comités de la región metropolitana se sorprenden de una solicitud donde predominan las actividades de gestión y en los premios declara un premio al “mejor decano”, y comentan que esos antecedentes no tienen nada que ver con lo académico porque solo dependen de las relaciones (Ver capítulos 7 y 8).

Si ahora analizamos la endogamia-exogamia de las evaluaciones veremos que tanto en el CONICET como en PROINCE existe un criterio explícito de exogamia. En el primero las comisiones evaluadoras son nacionales y se exige al evaluador que es director/a de un candidato que se retire de la sala cuando se trate esa candidatura, así como no se permite a los evaluadores analizar casos de su misma institución. En los comités de pares de PROINCE la reglamentación exige mayoría de externos a la región.

Por ser órganos nacionales, las comisiones asesoras del CONICET podrían suponerse como menos atadas a la dinámica interna de las instituciones o regiones académicas. Sin embargo, no existen criterios explícitos de diversidad regional/institucional, por lo que la composición de las comisiones puede contener varios investigadores de una misma institución, aunque por lo general se procura atender ese aspecto. Más arriba decíamos que uno de los rasgos estructurales del CONICET era la alta concentración de investigadores formados e insertos en UBA, algo que se manifiesta en el porcentaje tan importante de investigadores con título doctoral de esta universidad. Pero además esto sugiere que estos investigadores tienen un impacto fuerte en las comisiones asesoras y, por lo tanto, en el desarrollo de la cultura evaluativa en ese organismo.

En otros trabajos hemos hecho un relevamiento del listado de integrantes de todas las comisiones asesoras del CONICET entre 2005 y 2015 y pudimos constatar que, por empezar, del total de miembros de comisiones la gran mayoría han sido investigadores del organismo: sólo un 11% fueron docentes-investigadores Categorías I-II, no pertenecientes a la carrera del CONICET (301/2.732). La presencia de la formación académica en la UBA pesa considerablemente, pues alcanza el 41% del total de investigadores que componen las comisiones durante este período (994/2.431). Gran parte de ellos son docentes de esa institución y en su mayoría fueron formados en equipos e institutos con una antigua trayectoria, con una internacionalización muy temprana y redes internacionales consolidadas, todo lo cual abona que han tenido un papel relevante en la homogeneización de la cultura evaluativa en ese organismo (Beigel, 2017).

En el caso de PROINCE, de nuestra observación surge que tres comisiones regionales resolvieron que todos los comités se conformen plenamente con evaluadores externos. Se trata de regionales donde la presidencia tiene una larga trayectoria y no ha cambiado atada a procesos internos de las universidades sedes o de cada categorización.

4. Reflexiones finales

Un conjunto de factores exógenos y la propia historia del campo estimularon una modalidad de circulación de los investigadores del CONICET que reforzó la disposición a aceptar normas provenientes de los “centros de excelencia” en desmedro de las normas locales, que se consideraban endogámicas o de bajo nivel. La arraigada tradición de la publicación en colaboración internacional en las ciencias “duras” fue modelizando los saberes institucionales requeridos para el ingreso y la promoción en el CONICET. Y estos se reprodujeron en la formación en doctorados locales que entrenaban a los alumnos en la escritura de papers en inglés para revistas estilo ISI-WoS, estimulando tempranamente la participación en redes y proyectos transnacionales. Este fenómeno se extendió también a las ciencias sociales y humanas en las que se observan estilos internacionalizados de publicación y una extendida práctica de evaluación a través de la indexación de las revistas. No debería sorprender entonces que el profesorado universitario identifique a ese organismo y sus investigadores como los responsables de la injerencia de criterios foráneos de evaluación. Si a eso le sumamos que el propio PROINCE fue resistido por incorporar procedimientos de evaluación externa y que esas resistencias siguen teniendo efectos de campo, podremos comprender el peso que tienen en la práctica de la categorización.

Ahora bien, hemos visto que la evaluación de CONICET y PROINCE son bastante homogéneas en su interior, es decir que las categorizaciones vienen de unos criterios-piso que se aplican a todas las disciplinas y regiones. Así, en CONICET un ingresante exitoso se define básicamente por un número de publicaciones indexadas en un esquema de equivalencias que monitorea la Junta de Calificación y Promoción. En PROINCE contra el peso de la productividad en publicaciones

se conmuta básicamente la producción en docencia e investigación, la formación de recursos humanos y las transferencias.

No deja de ser llamativo el valor del estilo WoS-Scopus en una agencia pública de investigación como el CONICET que, a diferencia de países como Chile, no recompensa directamente las publicaciones en revistas de corriente principal mediante incentivos salariales. La indexación no es un dato que se incluya en los currículos disponibles en la base SIGEVA, pero son las comisiones evaluadoras las que recurren a ésta para establecer el orden de méritos en cada disciplina. Todo esto demuestra que la “internacionalización” es el principio legitimante y que la convicción acerca de su peso en la cultura evaluativa atraviesa todos los estratos. Dado el carácter nacional de la evaluación en CONICET y el efecto consagratorio que tienen las listas que se publican con los ingresos o promociones, podemos decir que en ese proceso de “valuación” se construye un tipo de prestigio “internacional” nacionalmente reconocido. Queda para otros estudios observar en qué medida ese prestigio alcanza niveles globales o si se trata más bien de excepciones.

Las diferencias en los procesos de evaluación se relacionan, pero no determinan la escala del tipo de capital académico acumulado. El ingreso o la promoción en CONICET confiere un prestigio que atraviesa distintas instituciones y podría ser considerado “nacional”, pero que se desvaloriza a nivel local en un concurso docente en el que pesan los antecedentes docentes y la inserción institucional. La categorización en PROINCE confiere un status “habilitante” para las categorías más altas (I y II) pues son convocados nacionalmente en jurados, evaluaciones de proyectos y acreditación de carreras. Pero su valorización es principalmente valiosa a nivel local en la institución de pertenencia de cada docente-investigador.

Resulta interesante la comparación de la valoración que tiene para los agentes la participación en esas comisiones asesoras/de pares. Nuestras observaciones indican que quienes participan de las comisiones en CONICET consideran que están proponiendo un orden de mérito nacional que es capaz de otorgar cargos, subsidios o promociones efectivas. En cambio, en PROINCE, la mayoría de los evaluadores aducen que participan para conocer el proceso de evaluación y sienten que es una tarea más bien administrativa que “cuenta” antecedentes para sumar en una grilla. Generalmente hay muchísimos comités de pares trabajando al mismo tiempo y al no participar en la formación de un orden de mérito sienten que su papel es más burocrático que académico.

Interesantemente, la UBA tuvo un papel dominante en la configuración de ambos perfiles y carreras de investigadores en el país. Esta universidad tiene tal envergadura y entidad que se presenta como espacio de reproducción de los dos perfiles y de todos sus matices, dadas las asimetrías intra-institucionales que contiene. Recientemente fue noticia que la UBA estaba entre las cincuenta mejores universidades del mundo en la medición del Ranking Mundial de Universidades por Temática QS 2015 y alcanzó una posición relevante entre las universidades latinoamericanas en el ranking Shanghái 2016. Pero al mismo tiempo tiene 92 revistas editadas por la institución y muchas de ellas no están indexadas, como puede verse en el Capítulo 4. En definitiva, la masividad de la universidad más grande del

país no impide que sea, a la vez, la institución rectora de las elites académicas en Argentina.

De la comparación entre el proceso de evaluación de ingreso en el CONICET y de categorización en PROINCE surge que la jerarquía de los criterios de evaluación tiene efectos de un espejo casi invertido. En el CONICET seguiría el siguiente orden de prioridades: 1) las publicaciones científicas, 2) la calidad científica del proyecto, 3) la formación de recursos humanos (solo para categorías de Adjunto en adelante) 4) transferencias y 5) los antecedentes del su director y lugar de trabajo. Es difícil establecer el lugar de las transferencias en las grillas de puntajes porque está en plena transición. Desde el Ministerio de Ciencia y Tecnología hasta su desmantelamiento en 2018 se desarrollaron políticas tendientes a la conexión entre la investigación básica, la transferencia y las necesidades productivas, una meta que entraba en tensión con esta cultura evaluativa internacionalizada y la tendencia academicista de los patrones de construcción de carreras en el organismo. En los últimos años esa tendencia se acentuó, pero sin una planificación ni acciones ordenadas en esa dirección. En PROINCE la escala sería: 1) formación académica y cargo docente, 2) la dirección de proyectos y la producción en docencia, 3) formación de recursos humanos, 3) la producción científica, 4) la transferencia y 5) la gestión.

Vimos que en PROINCE un profesor o una profesora sin doctorado y con una trayectoria de docencia, antes que, de investigación, puede obtener el puntaje correspondiente a la categoría máxima en PROINCE (I) por cuanto los antecedentes docentes, la producción en docencia, la transferencia y la formación de recursos humanos, que es, en definitiva, una actividad docente, tienen un peso muy importante en la grilla. Muchos profesores y profesoras que alcanzaron la categoría I o II quince años atrás pueden retenerla sin presentarse durante dos procesos de categorización, y quienes obtuvieron categoría I en dos instancias consecutivas mantienen esa categoría en forma vitalicia. Así, es comprensible que los perfiles de orientación más localista vean a la cultura evaluativa del CONICET como una amenaza a sus posibilidades de subsistir en el sistema. Por lo tanto, han tenido (y tienen) muchas razones para resistir ese tipo de criterios. Pero lo relevante del caso argentino es que han tenido la posibilidad real de hacerlo: pueden publicar sólo en español, en revistas no indexadas o sin factor de impacto y formar parte de las más altas jerarquías académicas establecidas por la carrera de investigación universitaria⁷.

⁷ Lo que no sabemos es cuánto tiempo podrán seguir haciéndolo, porque la autonomía universitaria está en riesgo en contextos de ajuste neoliberal y con el nuevo programa SIDIUN se avizora un cambio relevante en estos criterios.

Las encrucijadas de las revistas universitarias en Argentina*

Maximiliano Salatino

Amplias son las discusiones que se sostienen en el mundo académico asociadas a las publicaciones periódicas y su rol en la práctica de los agentes científicos. Conocemos por los estudios disponibles su incidencia en los regímenes de evaluación (Alperin et al., 2019; Beigel, 2014; Bianco, Gras, & Sutz, 2016; Mckiernan, Schimanski, Nieves, Niles, & Alperin, 2019), la búsqueda por generar espacios de visibilidad (De-Filippo, 2013; Leta, Thijs, & Glänzel, 2013; Rozemblum, 2013), la crítica al productivismo (Machado & Bianchetti, 2011; Velho, 1986; Vessuri, 1987; Zuin & Bianchetti, 2016), los desafíos que presentan las modalidades del *publish or perish* (Aguado-lópez & Becerril-García, 2016; Leite, Pinho, Miorando y Caregnato, 2018; Hanafi, 2014; Liu, Hu, Wang, & Shi, 2018; Salager-Meyer, 2014), y su transformación contemporánea dada las tecnologías de la información y comunicación (Alperin, Fischman, & Willinsky, 2008; Chan, Kirso, & Arunachalam, 2011; Guédon, 2009; Minniti, Santoro, & Belli, 2018).

Los debates son diversos, en especial, por la injerencia que poseen las estrategias de publicación en las formas en que la ciencia se produce, inclusive desde el momento de iniciar un proyecto académico de investigación. Allí entran en consideración cuestiones como la indexación, el factor de impacto, el/a editor/a, las líneas editoriales, el idioma de publicación, entre otros. Incluso la estrategia de publicación modifica, transforma y adecua el proceso de producción de conocimiento científico. Estos fenómenos nos permiten pensar a las revistas científicas insertas en las dinámicas del mundo editorial y de los campos científicos nacionales.

La edición de revistas científicas ha sido un rasgo destacado en los procesos de institucionalización de las ciencias en América Latina. Muchos estudios de institucionalización y profesionalización mencionan la edición de revistas como un rasgo de maduración de las disciplinas, un instrumento de circulación local de conocimiento científico y como la consolidación de líneas teóricas afincadas en políticas editoriales. En este sentido, proponemos una mirada sobre las publicaciones

* Una primera versión de este trabajo fue publicada bajo el título: "Circuitos locales en contextos globales de circulación. Una aproximación a las revistas científicas argentinas" en la revista *Palabra Clave* (La Plata, vol. 9, n° 1) <https://doi.org/10.24215/18539912e073>

periódicas que incluyen los aspectos anteriormente señalados pero que, además, incorpora una mirada sobre la transformación de las revistas de instrumentos de circulación a artefactos sociotécnicos de consagración científica.

En su artículo acerca del campo científico de 1976 publicado en las *Actes de la recherche en sciences sociales*, Bourdieu afirmó que los instrumentos de difusión de la ciencia, particularmente las revistas científicas, ejercen una influencia muy importante a las esferas de la consagración científica. La asociación realizada por el autor francés se vinculaba directamente con la distinción entre lo que se publica y lo que no. Este es un punto nodal, lo que circula no es todo lo producido sino aquello que ha sido publicado. La ciencia es ciencia publicada y en este contexto, las revistas científicas forman parte de un sistema de selección. En este sentido, la “distinción” en los campos científicos se vincula con las formas de (re)conocimiento y de visibilidad. Según Bourdieu, la visibilidad representa el valor diferenciado del capital científico que logra separar el nombre propio del autor de su misma contribución. Este ejercicio de visibilización ejerce un poder de reconocimiento que se encuentra en la base de la acumulación de este capital simbólico específico, “*el científico aporta una contribución, que le es reconocida por unos actos de reconocimiento público, por ejemplo, la referencia en forma de cita de las fuentes del conocimiento utilizado*” (Bourdieu, 2003:101).

Los aportes de Bourdieu nos permiten introducir nuestra hipótesis sobre la transformación del rol de las revistas científicas de instrumentos de circulación a dispositivos de consagración. En especial, si consideramos el contexto de estructuración del sistema académico mundial y de la competencia científica internacional, vemos que ocurrió un proceso de fuerte transformación a mediados de la década de 1960 cuando la cienciometría les otorgó a las revistas científicas un lugar de privilegio. Es así como se erigió un sistema de medición y evaluación de la ciencia guiado por criterios cuantitativos de productividad, impacto de las citas y rankings científicos que paulatinamente se consolidó en buena parte del mundo.

La discusión contemporánea señala a las bases de datos e indexadoras como la infraestructura de la comunicación científica en América Latina (Alperin, Babini, & Fischman, 2014; Babini & Machin-Mastromatteo, 2015; Delgado-Troncoso & Fischman, 2014). Estos estudios señalan la importancia de esas bases de datos como soporte de revistas, artículos y otros productos académicos. En este trabajo, nos orientamos en cambio a considerar el peso que poseen las instituciones editoras como articulaciones científico-políticas sin las cuales no podríamos considerar la estructuración de un espacio regional o nacional. En especial, pensamos en el rol que poseen las universidades nacionales como las instituciones que mayor cantidad de revistas editan en la Argentina (41%).

Es importante también considerar qué efectos tuvieron y aún tienen las políticas de comunicación científica internacionales en los campos científico-universitarios nacionales. En el caso argentino, la existencia de culturas evaluativas enfrentadas, lógicas diferenciadas entre docencia e investigación y cierto grado relativo de autonomía frente a patrones y criterios mainstream de publicación nos obliga a focalizar nacional y localmente estas relaciones estructurantes. La circulación de revistas científicas posee diversas direccionalidades y escalas de circulación. Una

misma revista puede estar local, regional y/o internacionalmente orientada según el idioma en que se publique, la disponibilidad a texto completo de su contenido, el soporte de publicación y su indexación. Es decir, podemos observar la presencia de estrategias de circulación que llevan a determinadas revistas a ser completamente editadas en inglés con el fin de dialogar con espacios de corriente principal. Al mismo tiempo, podemos señalar revistas que se editan en español, en papel y que poseen circulación restringida. Entre estos dos polos, observamos revistas que circulan a nivel nacional y/o regional con estrategias de circulación multiescalares que responden a regímenes de evaluación diferenciados, como puede ser el caso de CONICET y PROINCE en Argentina.

Nos interesa en este trabajo analizar históricamente la constitución de un espacio argentino de revistas científicas en sintonía con un mapeo institucional de la edición. Conocemos por estudios previos algunos rasgos generales de la expansión de la publicación científica en América Latina (Salatino, 2018a), lo que nos permite aquí destacar la larga tradición editorial argentina de revistas científicas y la consolidación de espacios locales universitarios de visibilización de conocimiento científico. En este sentido, nos interesa plantear interrogantes que recorrerán todo el trabajo, ¿cuál es la infraestructura que permite que las revistas científicas existan en Argentina? ¿qué tipo de circuitos existen? ¿Y qué relación tienen los circuitos con los sistemas de evaluación vigentes?

Para avanzar sobre estos interrogantes, proponemos analizar empíricamente las revistas universitarias (500 según nuestra base de datos) en el marco del universo de 1208 revistas científicas argentinas con actividad de publicación a los años 2016/17¹. El objetivo principal fue planteado a partir de la inclusión de todas las revistas científicas (excluyendo las de divulgación), aun las que no se encuentran indexadas en las bases regionales (SciELO, RedALyC y Latindex Catálogo), en las internacionales de corriente principal (Web of Science y Scopus) o en acceso abierto (DOAJ). Este universo nos permitió advertir toda una serie de revistas editadas o no en algún formato digital, con una larga tradición y ancladas en universidades nacionales. Pudimos, así detectar que el 34% del universo de revistas no se encuentran indexadas, porcentaje que aumenta al 55% si no incluimos al Catálogo de Latindex que fue una base indexadora muy importante para las revistas argentinas, pero que actualmente se encuentra en proceso de recatalogación. Del total, el 54% solo se editan en papel. Estos rasgos generales nos permiten preguntarnos ¿por qué aún se editan revistas en papel, o sin indexar o con estrategias de circulación que no se corresponden con la presión por la indexación o la digitalización?

El artículo se divide en tres secciones. En un primer momento contextualizamos históricamente la edición de revistas en Argentina. Trazamos aquí líneas

¹ Se trata de una base de revistas científicas activas al año 2016 con actualización de las indexaciones al año 2017, Se construyó a partir de las series ISSN y del Directorio de Latindex. Posteriormente, se incluyeron las revistas argentinas incluidas en las bases indexadoras regionales (Latindex Catálogo, SciELO y RedALyC). En algunos casos, los registros no eran consistentes, existían repeticiones, ausencias o incluso con información mal registrada. Frente a este panorama, se chequearon individualmente los casos problemáticos. La reconstrucción de un universo de revistas latinoamericanas en actividad nos permitió avanzar sobre un grupo de revistas que hasta el momento no habían sido estudiadas en esta envergadura. Por lo que, se decidió avanzar en el estudio estadístico a partir de este universo sin aplicar un muestreo estadístico para guiar la representatividad. Véase: Salatino, 2018a.

interpretativas ligadas a las disciplinas, los soportes de edición y la indexación del universo de revistas argentinas activas. En un segundo momento, profundizamos el análisis en las 500 revistas universitarias argentinas lo que nos permite conceptualizar sus dinámicas de circulación, direccionalidades y estrategias de consagración guiadas por las culturas evaluativas nacionales. En la última sección, analizamos la circulación de las revistas universitarias resaltando su diversidad y vinculaciones con los soportes de edición, el idioma de publicación y la indexación.

1. Morfología histórica de la circulación de revistas argentinas

En América Latina se han desarrollado redes y espacios editoriales de revistas científicas desde finales del siglo XVIII y principios del XIX. Es decir, la región cuenta con una larga tradición editorialista que ha tenido períodos de emergencia, expansión y consolidación. Sin la contextualización de la larga tradición editorialista latinoamericana es difícil pensar las políticas editoriales y la circulación de revistas en la actualidad. Muchas revistas, instituciones editoras y colectivos editoriales que actualmente editan publicaciones periódicas en Argentina y América Latina forman parte de un espacio de circulación que en muchos casos podemos reconocer como previo a la institucionalización y profesionalización de las ciencias.

La edición de revistas científicas en la región es un proceso que se instaura en las primeras décadas del siglo XIX. Nos encomendamos a caracterizar la composición morfológica actual del espacio argentino de circulación a partir del análisis de sus rasgos más estructurales. El análisis propuesto nos muestra una fotografía del estado actual de la edición regional por lo que la periodización se encuentra en relación a las revistas activas a los años 2016/2017. En nuestra base de datos contamos con publicaciones periódicas activas creadas desde 1858 hasta el año 2015. Esto marca un claro vector de análisis asociado con la existencia de una larga tradición de edición y con la adecuación de una revista a diferentes tiempos y procesos históricos. Si pensamos en nuestra definición de revistas científicas como instrumentos de circulación e instrumentos de consagración podemos advertir que las revistas estudiadas se encuentran fuertemente ancladas con una trayectoria editorial que ha pasado por varias fases de la competencia científica contemporánea a escala local y global.

Hemos adoptado una periodización en la cual se entrecruzan criterios cuantitativos de expansión, retracción y consolidación de edición de revistas, aspectos institucionales y de política editorial y procesos de profesionalización de la circulación (Salatino, 2018a). A continuación, presentamos la distribución de revistas activas al año 2015/2017 según fecha de creación en los períodos anteriormente señalados. (Tabla 1)

La tabla 1 permite observar que la creación de revistas en Argentina tiene importantes analogías con el desarrollo del espacio latinoamericano de revistas científicas. Particularmente, señalamos el grupo de revistas editadas a partir del período del asociacionismo y documentación (alrededor del 12% del total) que continúan publicando en el S.XXI. En el período de regionalización se manifiesta un aumento significativo en términos absolutos de revistas que tendrá un ritmo de

normalización durante el periodo de cuantificación. Si planteamos las brechas de crecimiento entre períodos en términos porcentuales advertimos un crecimiento de entre el 20% y el 23%. Es importante destacar el rol de las políticas de acceso abierto adoptadas en Argentina en particular, y en América Latina en general, en el cual se propicia la circulación, visibilidad y acceso al conocimiento científico publicado en revistas sin costo para las audiencias y los/as autores/as.

Las revistas activas más antiguas de nuestra base de datos son editadas por organismos de la sociedad civil y sociedades científicas, en clara sintonía con el período de asociacionismo editorialista. La más antigua es la revista farmacéutica de 1858 editada por la Academia Nacional de Farmacia y Bioquímica, posteriormente se fundaron la Revista del Museo argentino de ciencias naturales (1864), la Revista de la Academia Nacional de Ciencias de la República Argentina (1875), los Anales de la Sociedad Científica Argentina (1876), La Revista la ingeniería (1879) editada por el Centro Argentino de Ingenieros y la Revista de la Asociación Médica Argentina de 1892. El asociacionismo fue la infraestructura de circulación que permitió un creciente proceso de publicación científica en Argentina que tuvo un reflejo importante en la creación de revistas culturales, ensayísticas e intelectuales de finales del siglo XIX.

En relación al gráfico 1, las ciencias médicas y de la salud son áreas fuertemente ancladas en los períodos del editorialismo de divulgación y el período de documentación, más del 50% de las revistas de estas especialidades surgen entre 1950 y 1970. La mayoría de las asociaciones científicas eran organizaciones médicas y

Tabla 1. Cantidad de revistas creadas por período*

Períodos		Años	Q revistas ALyC	Q revistas argentinas
Asociacionismo	Editorialismo	1838-1950	363	76
Documentación	Profesionalización	1951-1970	532	76
Regionalización	Expansión	1971-1994	2511	275
	Consolidación	1995-2002	2771	286
Cuantificación	Digitalización	2003-2008	2092	243
	Internacionalización	2009-2015	1835	252
Totales	---	---	10104	1208

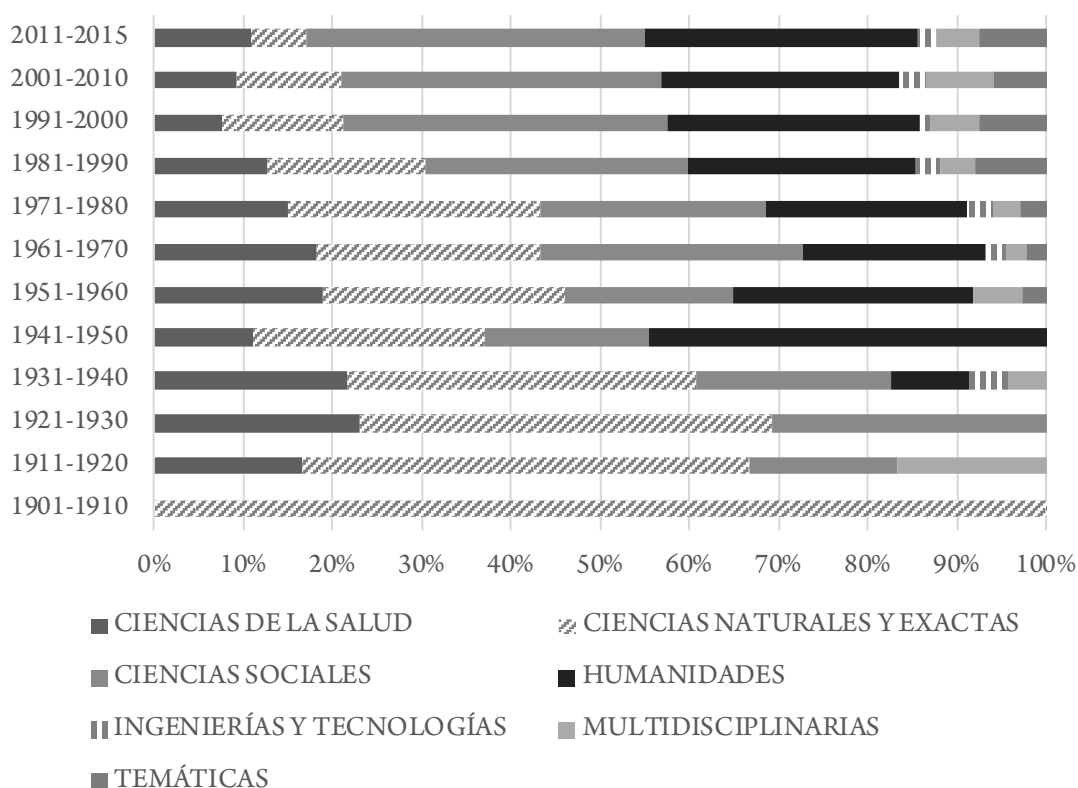
Fuente: elaboración propia.

* Toda la información estadística sobre revistas que se analiza en este trabajo proviene de la base de revistas científicas activas al año 2015-2017 construida para una investigación de mayor envergadura (Salatino, 2018a). La base fue construida a partir de las series de ISSN de Argentina y la Bibliografía de Publicaciones Periódicas Registrada de Argentina. Posteriormente, se incorporó el Directorio de Latindex y las colecciones de Argentina de SciELO, RedALyC, Catálogo de Latindex, DOAJ, DIALNET, Web of Science en todos sus recursos (Science Citation Index, Social Science Citation Index, Arts and Humanities Citation Index, Current Content, Emerging Source Citation Index, Scielo Citation Index de Clarivate Analytics), Scopus (RELX ex Elsevier), Ulrich's Periodical Directory (ProQuest), EBSCO (Ebsco Industries Inc.), ProQuest, Sociological Abstracts (ProQuest), ELSEVIER, ERIH (European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation), Taylor & Francis, SAGE, JSTOR, CABI (Centre for Agricultural Bioscience International), PubMed (Medline de la National Library of Medicine), Hispanic American Periodicals Index (HAPI de la Universidad de California), Handbook of Latin American Studies (HLAS de la biblioteca del congreso de EEUU), y Modern Language Association Bibliography (MLA).

debido a su consolidación como espacio disciplinar más legítimo tuvieron una preponderancia en estas primeras etapas. Es decir, son especializaciones muy consolidadas dentro del mundo científico donde su legitimidad en el sentido de autoridad científica es precedente al proceso de institucionalización y profesionalización de otras áreas científicas en la región. En la misma línea se encuentran las ciencias naturales y exactas con la mayor proporción de revistas editada en esas disciplinas antes de 1980, más del 40% del total.

Si observamos la distribución relativa de la fecha de creación de las revistas en función de su adscripción a gran área disciplinar podemos identificar un vector claro orientado por las ciencias físico-naturales, exactas y médicas desde las primeras décadas del S.XX hasta aproximadamente 1960. La consolidación de las revistas argentinas tuvo como referente a revistas como *El Hornero*; *Journal of the Argentine Chemical Society*; *Darwiniana*; *Archivos argentinos de pediatría*; *Revista argentina de cardiología*; *Medicina (Buenos Aires)*; *Acta Physiologica Pharmacologica et Therapeutica Latinoamericana*; *Phyton (Buenos Aires)*; *Ameghiniana*; *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*; *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*; entre otras. Todas ellas revistas que se editan en la actualidad, por lo que poseen una larga tradición editorial y una adaptación a las reglas de la

Gráfico 1. Creación de revistas argentinas según período y área disciplinar



Fuente: elaboración propia (n:1208)

competencia científica internacional ya que se encuentran indexadas en bases de datos de la corriente principal como Web of Science o Scopus.

Un caso interesante es el de las ciencias agrarias. En el contexto de constitución del espacio latinoamericano de revistas científicas, hemos advertido que buena parte de las políticas de diagnóstico y evaluación de la ciencia publicada en revistas tuvo como eje articulador la búsqueda por parte del departamento de agricultura de EEUU y de la OEA en cuestiones agrarias. Es decir, fueron dichas organizaciones quienes motorizaron las investigaciones de recopilación y búsqueda de revistas asociadas a temas agrarias (Salatino, 2018a). El período histórico de estos desarrollos (1946-1969) nos indica la necesidad por parte de estas organizaciones de conocer los debates académicos referidos a la problemática de la tierra, las disputas por la tenencia de tierras y las numerosas apuestas por llevar adelante procesos de reforma agraria en muchos países de la región. Este interés además tuvo ligazón con una primigenia y sostenida presencia de estudios agrarios y su consecuente consolidación en proyectos editoriales. Las ciencias agrarias por sus objetos de investigación poseen una orientación local y regional muy importante por lo que se propició su circulación nacional y latinoamericana.

En relación a lo anterior, un caso interesante es la Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo que este año cumple 70 años de edición. Es una revista editada en una universidad nacional que ha apostado a espacios de visibilidad amplios respetando criterios de calidad editorial. Esto le ha permitido ser incluida en Web of Science y al mismo tiempo contar con sus contenidos en acceso abierto a texto completo. Aquí la encrucijada se saldó por una apuesta a la diversidad de circulación antes que someterse al corsé de la indexación en la corriente principal.

Por su parte, las humanidades tendrán una expansión importante entre 1940 y 1970. La institucionalización de la filosofía particularmente tuvo una etapa muy temprana que se vio consolidada en parte en la generación de un dinámico circuito nacional orientado por importantes revistas científicas. Podemos mencionar los Anales de filología clásica o los Cuadernos de filosofía que aún se editan y han permitido la estructuración de un diálogo fecundo desde la década de 1940.

Ya a partir de la década de 1970 y 1980, son las revistas de ciencias sociales quienes inician un cambio morfológico muy importante en el espacio argentino. Es decir, aquella estructuración orientada por revistas de las ciencias médicas, exactas y naturales comienza crecientemente a ser transformado por la incorporación al espacio de un gran número de revistas de ciencias sociales. En términos absolutos, las ciencias sociales y las humanidades representan el 60% del total de revistas editadas en Argentina. Las ciencias naturales, exactas y médicas el 26.3%. La composición relativa de los períodos correspondientes a la década de 1980, 1990 y las primeras del siglo XXI demuestran una mínima participación de las áreas exactas, médicas y naturales. Corresponde preguntarse si dicha disminución en la edición de este tipo de revistas se debe a la expansión de otras áreas disciplinares, lo que implicaría claramente un nuevo rostro disciplinar la estructuración del circuito regional y nacional. Sin embargo, también es plausible pensar que debido al grado de internacionalización de estas disciplinas y la expansión de la publicación en inglés

es posible que ya no sea una motivación la fundación de revistas locales. Las lógicas de consagración y acumulación de capital científico en estas áreas pueden haber virado hacia una perspectiva estrictamente de corriente principal.

Si avanzamos hacia un detalle de las disciplinas que conforman el espacio argentino de revistas científicas, podemos identificar algunas singularidades que la agrupación por áreas disciplinares invisibiliza. Si nos situamos desde una mayor desagregación, advertimos la gran diversidad temática y disciplinar de las revistas estudiadas. Recordemos que hemos respetado la autoadscripción de cada publicación periódica presente en su línea editorial oficial, su inclusión a bases de datos o en su pedido de registro al ISSN. En relación a lo anterior, detectamos 37 espacios disciplinares diferentes, desde disciplinas consolidadas como la biología y la economía hasta revistas temáticas como las de estudios de género o de estudios del deporte. El panorama disciplinar general nos muestra una situación interesante: muchas disciplinas con muchas revistas. Un grupo de 16 disciplinas editan entre 70 y 20 revistas lo que imprime al espacio nacional de una diversidad singular, aun teniendo en consideración del peso de las revistas de ciencias sociales y humanidades.

En términos absolutos las ciencias médicas y de la salud son las disciplinas con mayor cantidad de revistas (130), seguida por historia (101) y un grupo importante de publicaciones multidisciplinarias (85). Éste último no es un dato menor, la existencia de un gran número de revistas que no adscriben a un área disciplinar específica implica en primer lugar, la concreta existencia de revistas que adscriben a una mirada sobre las ciencias por fuera de los cánones epistemológicos clásicos, en segundo lugar, una búsqueda de generar espacios de circulación ampliados en donde las audiencias sean más diversas y tal vez menos especializadas y, en tercer lugar, una estrategia editorial que en parte discute los criterios de indexación de las grandes bases que requieren en sus evaluaciones la adopción de las revistas a las disciplinas clásicas.

Asimismo, es importante destacar un número importante de revistas que adscriben a las grandes áreas disciplinares: ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades, etc., es decir, revistas interdisciplinarias hacia el interior de una misma gran área disciplinar. Las revistas interdisciplinarias representan el 10% del total de la base de datos.

Ahora bien, un rasgo fundamental para considerar la política editorial y la circulación de revistas concierne a la visibilidad, el acceso y la indexación. El soporte implica la modalidad en la cual la revista se edita y publica. Para este trabajo hemos agregado en una sola variable las diversas formas de publicación en formato digital, ya sea en una plataforma o software completamente digital del tipo OJS o la publicación en formato HTML o PDF. Identificamos por tanto revistas editadas solamente en papel, en papel y algún formato digital y solamente en digital. Más del 50% de las revistas argentinas se editan únicamente en formato papel. Éste es un rasgo fundamental a la hora de pensar la circulación nacional de revistas. Ya bien adentrados en el siglo XXI, aún se continúa editando en papel cuando desde los especialistas en bibliotecología hasta buena parte de la comunidad científica se recomiendan formatos digitales. El formato papel trae consigo un alto costo en

el proceso editorial y en el de distribución, implica además la práctica de suscripción a partir de la cual se financia parte de la publicación y restringe espacialmente la circulación de sus contenidos. La preponderancia de la edición en papel es extendida en todas las áreas, siendo las ciencias de la salud, naturales y exactas las que poseen una mayor proporción sobre el total de revistas. En contraposición, las ciencias sociales y humanidades son las áreas con mayor proporción de edición en algún formato digital. Lo intrincado es que lo editado en papel no es accesible sino por aquella persona que tiene en sus manos la revista. Esto limita ampliamente las posibilidades de una revista de ser leída, comentada, citada y, por tanto, conocida dentro del campo científico.

La incidencia concreta del soporte de edición atañe a las posibilidades de acceder a los contenidos publicados. Con el actual desarrollo de las TICs y la extensión de internet en buena parte del territorio nacional si una revista se edita en algún formato digital es factible de ser encontrada, leída, descargada y utilizada por cualquier persona sea o no con fines académicos. Incluso, una publicación editada en formato digital no garantiza *per se* que sea accesible a texto completo. Una revista puede estar editada completamente en una plataforma de gestión editorial de última generación, pero sus contenidos pueden ser sólo accesible vía suscripción. Aquí posiblemente podremos conocer títulos y autores/as de los artículos, pero deberíamos contar con una suscripción institucional o individual para leer, descargar y utilizarlos. Separándonos del análisis del soporte en sí, cabe preguntarnos, dado el desarrollo de la digitalización por qué aún continúan editándose revistas en soporte papel.

Otro dato relevante para analizar el universo de revistas argentinas es la cantidad de publicaciones sin indexación. Aquí se pone en juego un aspecto de las revistas científicas vinculado a su (e)valuación según las reglas editoriales vigentes en bases de datos y, al mismo tiempo, la restricción de su consideración en los sistemas de evaluación de investigadores y/o instituciones. En función del primer aspecto, una revista que no se encuentra indexada se asume como de mala calidad, tanto editorialmente como de contenido, muy en sintonía con las posturas que asumen la indexación como garante de excelencia científica. En este sentido, podemos en primera instancia señalar que “el mundo indexado” no es monolítico y homogéneo y que, por lo tanto, la inclusión de una revista en Scopus, SciELO, Catálogo de Latindex o Web of Science implican diferentes instancias simbólicas y materiales (Salatino, 2018a, 2018b). Y, en segundo lugar, la indexación como sinónimo de “buena ciencia” invisibiliza una estructura que engloba diferentes fenómenos, vincula patrones cuantitativos de evaluación de la ciencia y clasifica de manera jerárquica artículos y revistas científicas. La indexación pasa de ser un “índice”, un “indicador” y, en definitiva, de proveer un indicio sobre la calidad eventual de la producción científica, a constituirse en un ícono, valorado en sí mismo, que acaba sustituyendo al objeto que pretende representar. En otras palabras, se convierte en un fetiche, pasa a tener una valía propia y, de ser una señal de que un trabajo científico concluido pueda ser de relevancia y calidad, pasa a convertirse en el objetivo primero y previo del mismo: el conseguir ser publicado en una revista bien indexada (Salatino y López-Ruíz, 2019).

Concretamente dentro del mundo editorial la consideración de la calidad de los contenidos se vincula con la evaluación por revisores ciegos o alguna otra forma de evaluar los artículos. En términos generales, la revisión por pares es requisito para pedir indexación. Sin embargo, no podemos afirmar a priori que todas las revistas que no están indexadas no poseen revisión o son simplemente de “mala” calidad. En función de la relación indexación y regímenes de evaluación, las revistas no indexadas generalmente no otorgan los réditos simbólicos necesarios para la competencia científica internacional y, por tanto, son aisladas de los sistemas de evaluación de investigadores y/o instituciones lo que restringe su circulación. Incluso podemos señalar que la indexación representa una forma de extensión de la visibilidad de las revistas simplemente con el hecho de incluir en su sitio web a la publicación en cuestión.

El 34.4% del total de revistas argentinas no poseen ninguna indexación. Éste es un dato muy importante ya que nos interroga acerca de los motivos por los cuales aún existen estas revistas, muchas de ellas editadas desde principios del S. XIX. La distribución de este grupo de revistas no indexadas según su año de creación nos indica una larga tradición de publicación, casi el 50% de revistas de este grupo fueron creadas antes del año 2000 y son en su mayoría revistas de ciencias médicas, naturales y exactas editadas por organizaciones de la sociedad civil (academias, asociaciones profesionales y consejos profesionales). Por lo que representan un circuito tradicional, orientado por el vínculo vía membresía, por la participación de los/as autores en actividades oficiales de las organizaciones (del estilo encuentros, congresos y jornadas), y en general estas publicaciones tienen el formato de anales, boletines o papeles de trabajo. Del grupo de revistas no indexadas que son de más reciente creación, la mayoría son publicaciones pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades, editadas en formato digital por lo que estimamos que aspiran o se encuentran en la búsqueda de ser incluidas en alguna base de datos.

Las revistas indexadas representan el 65,6% del total, ya sea en el Catálogo de Latindex (677), DOAJ (169), SciELO (127), RedALyC (70), Scopus (62) o Web of Science (15) Un fenómeno importante a considerar refiere a la implementación de una nueva versión del Catálogo de Latindex denominado Catálogo 2.0. Desde el año 2018 y concretamente a partir de enero de 2019, se inició un proceso de evaluación nuevo en el cual los criterios de inclusión se enfocan estrictamente en las publicaciones electrónicas. Esto llevó a que el Catálogo tradicional forme parte de un recurso llamado Catálogo histórico y se inicie una nueva época a partir de 2019 en la cual al momento cuenta con 965 revistas (agosto de 2019). Para el caso argentino, el proceso de selección se encuentra demorado y sólo 81 revistas se encuentran incluidas. En términos estadísticos, si excluimos las revistas indexadas en la colección nacional del Catálogo de Latindex, el 65,5% de revistas indexadas se reduciría al 45,6% dado el peso preponderante que posee Latindex a nivel regional y nacional.

Es importante destacar aquí un grupo de revistas (alrededor del 20% del total) que posee múltiples inclusiones y que por tanto han diversificado sus estrategias de visibilidad y acceso. En primer lugar, se trata de revistas que han desarrollado un fuerte proceso de profesionalización dada la necesidad de contar con equipos

y conocimientos técnicos necesarios para iniciar los procesos de indexación. Es decir, para ser indexada una revista no simplemente se debe chequear criterios específicos, sino que esto trae consigo la necesidad de contar con una adecuación diaria y cotidiana a prácticas orientadas por esos criterios.

La distribución de la inclusión de revistas según circuito de publicación y área disciplinar nos muestra un interesante paneo de la diversidad presentes en el mundo de la publicación indexada. Las ciencias médicas, naturales y exactas cuentan con el porcentaje más alto de todas las áreas disciplinares en la corriente principal. Más del 60% sólo se encuentran indexadas en Web of Science o Scopus. En contraposición, las ciencias sociales y las humanidades son las áreas con mayor representación en bases regionales de revistas. Además, representan una amplia inclusión en todos los circuitos, lo que indica una búsqueda direccionada hacia generar amplios espacios de visibilidad y acceso.

2. Mapeo espacio-institucional de las revistas universitarias argentinas

Los estudios disponibles coinciden en señalar que el espacio regional de revistas es eminentemente público (Alperin et al., 2014; Babini, 2016; Bongiovani, 2013; Miguel, Bongiovani, Gómez, & Bueno-de-la-Fuente, 2013). Es decir, son los estados nacionales a través de sus políticas públicas y correspondientes organismos científicos quienes financian indirectamente la edición de revistas. Los proyectos de investigación que derivan en publicaciones, las becas de posgrado e investigación, los programas de posgraduación, los salarios de los agentes científicos-universitarios, la infraestructura en la cual las revistas llevan adelante sus actividades, los árbitros que evalúan artículos, todos estos elementos, son financiados directa o indirectamente por el estado nacional en el caso argentino. Este rasgo estructural es fuertemente contrastante con la realidad editorial en Europa y EE.UU. donde existen muchas editoriales científicas privadas.

En nuestra aproximación, las instituciones editoras², principalmente universidades y organismos no gubernamentales forman parte de la infraestructura de la comunicación científica lo que implica en primera instancia un reconocimiento de dinámicas estatales asociadas a los campos científicos nacionales. La articulación entre las políticas públicas estatales asociadas a la producción y circulación de conocimiento científico incumbe indefectiblemente a las formas e instrumentos en que ese conocimiento circula. Así es como, las revistas científicas como articulación entre editores, árbitros, comités científicos, usuarios, bases de datos e indexadores se encuentran ancladas institucionalmente y, como consecuencia, su capital editorial es situado local/nacionalmente. Y en este sentido, la consolidación de proyectos editoriales asimismo da cuenta de los réditos simbólicos que trae aparejado tanto generar un espacio editorial como publicar. El campo científico-universitario

² En cuanto al registro de los datos asociados a las instituciones editoras consideramos en primera instancia el mayor grado de desagregación obtenido, por ejemplo, Revista Millcayac: Centro de Publicaciones, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Debido a la gran cantidad de instituciones editoras para el caso del análisis estadístico descriptivo, inferencial y factorial tomamos la decisión de considerar el mayor grado de agregación, en el caso ejemplificado, Universidad Nacional de Cuyo.

argentino se encuentra atravesado por culturas evaluativas que privilegian la publicación científica y, por tanto, esto redundó en la creación de proyectos editoriales.

Mencionamos en el primer apartado que éste es un fenómeno presente en América Latina en la década de 1990 que responde a los cambios en las reglas del juego de la competencia científica internacional. Paulatinamente se propició la valoración de la productividad científica, la indexación como garante de excelencia y un conjunto de criterios cuantitativos de evaluación de la ciencia que privilegió la publicación mainstream como guía simbólica y material en los campos científicos latinoamericanos. Así fue como en los noventa hubo una explosión de revistas científicas en toda la región y, concretamente, en Argentina debido a la necesidad de generar espacios de publicación en español (o portugués). Es decir, se buscó generar revistas locales que permitan a investigadores/as publicar sin tener que mediar con los desafíos lingüísticos de la publicación en inglés. Esto se profundizó al tiempo que las culturas evaluativas nacionales generaron recompensas materiales y simbólicas a la publicación científica (PROINCE y CONICET). En el caso del PROINCE por su valorización de la revista argentina sin pretensiones de indexación y el CONICET por su apertura a recompensar la revista latinoamericana indexada en repositorios regionales como Latindex, SciELO RedALyC y nacionales como el Núcleo Básico de Revistas.

Concentrémonos ahora en el sub-universo de revistas argentinas editadas en las universidades nacionales que fueron responsables principales de la proliferación de revistas en las últimas décadas. Del total de revistas argentinas, el 41% está editada por alguna universidad nacional lo que implica un proceso de fuerte concentración de la edición. Tal es el caso de la Universidad de Buenos Aires (92), la Universidad Nacional de La Plata (63), Universidad Nacional de Rosario (41), Universidad Nacional de Cuyo (38), Universidad Nacional de Córdoba (35), Universidad Nacional de Tucumán (24), Pontificia Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires (22), Universidad Nacional de Mar del Plata (19), Universidad Nacional del Nordeste (15), Universidad Nacional del Litoral (14), Universidad Nacional de Río Cuarto (14), Universidad Nacional de San Luis (12), Universidad de Palermo (12), Universidad Nacional de La Pampa (12), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (10) y Universidad Nacional del Comahue (10).

En el mapa 1, podemos observar un mapa coroplético de la Argentina, en el cual se encuentran señaladas las universidades y provincias que mayor cantidad de revistas editan con colores más acentuados.

El rol central de la UBA y la UNLP, posicionan a CABA y la provincia de Buenos Aires como el centro neurálgico de edición de revistas, seguidas por provincias del centro nacional como Córdoba y Santa Fe. Las universidades nacionales concentraron en las últimas tres décadas casi por completo la edición de revistas argentinas. La consolidación de las universidades nacionales como los espacios editoriales privilegiados tiene mucho que ver con la constitución histórica del campo universitario-científico argentino y la implementación de sistemas de evaluación ligadas a las publicaciones científicas.

A continuación, desagregaremos las marchas y contramarchas de las revistas científicas dado el contexto de la edición universitaria y las culturas evaluativas. Si consideramos las fechas de creación de revistas, las universidades nacionales se erigieron en las principales instituciones editoras a partir de la década de 1990. Anteriormente, el predominio correspondía a ONGs, especialmente asociaciones científicas y academias profesionales como observamos anteriormente. La expansión de creación de revistas en el seno de universidades nacionales es concomitante con la instauración cada vez más progresiva valoración del artículo como objeto privilegiado de publicación.

Podemos advertir un doble fenómeno al momento de pensar este proceso: en primer lugar, la configuración de una estrategia de circulación regional, potenciada por revistas editadas en español, direccionada por determinadas disciplinas y con un afincamiento local importante. Y, en segundo término, el desarrollo de una estructura heterogénea basada en diversas capacidades científicas e institucionales de los “hacedores” de la comunicación científica. Esto provocó un proceso de diferenciación vinculado a las formas de edición, visibilización, acceso y circulación de las revistas que produjo diferentes segmentaciones hacia el interior del circuito nacional.

Si nos adentramos en la publicación universitaria de revistas concretamente, detectamos que las ciencias sociales y las humanidades representan el 74% (preponderancia de disciplinas como historia, educación, economía y filosofía), y en un segundo lugar las ciencias naturales y exactas con un lejano 13% de revistas editadas (principalmente de ciencias agrarias, medicina y biología).

La circulación de las revistas se encuentra fuertemente vinculada al tipo de soporte (papel y/o digital), la disponibilidad en texto completo, su inclusión en bases de acceso abierto y su indexación. Todos estos elementos geolocalizan el tipo de circulación y por tanto la visibilidad de las producciones allí publicadas. Es así como las universidades tradicionales, con mayor matrícula estudiantil, con planteles docentes numerosas y localizadas en los nodos metropolitanos centrales poseen una mayor capacidad institucional para publicar y orientar la circulación de sus revistas.

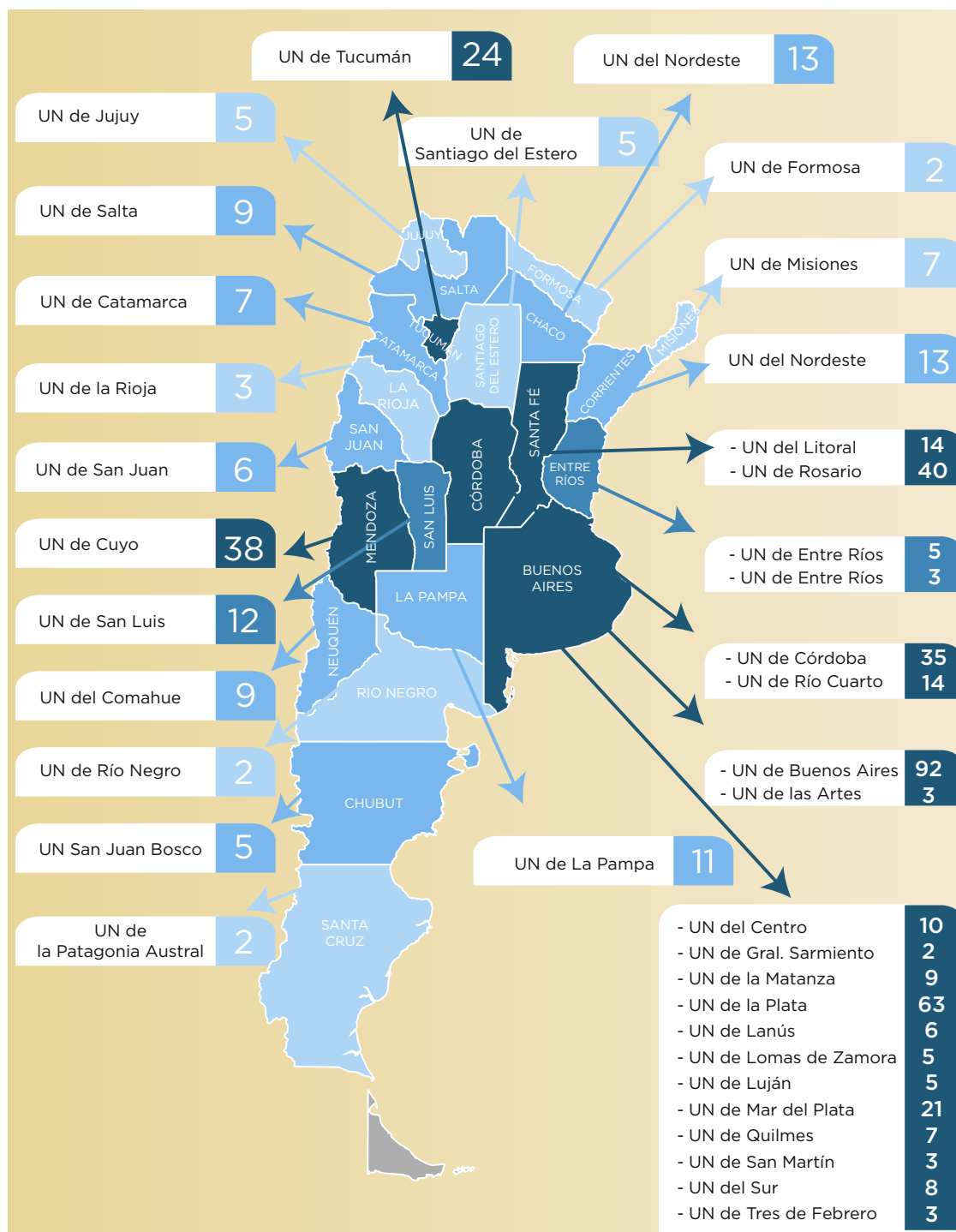
Para representar la distribución de revistas universitarias según se encuentren incluidas en alguna base de datos escogimos las universidades nacionales que editan más de 10 revistas. La representación en términos relativos sobre el total de revistas editadas por cada universidad, nos permite advertir que universidades como las de Tucumán, Catamarca, La Matanza, Nordeste y Quilmes poseen un promedio superior de revistas no indexadas al promedio nacional. En tanto que la Universidad Nacional del Sur, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, La Pampa y Salta son universidades con promedios de indexación superior a los nacionales.

3. Las revistas universitarias en la encrucijada de la multiescalaridad

Otro dato relevante hasta aquí refiere a la espacialidad de la circulación y la escala en la que se mueven las revistas argentinas. Es curioso que dado el grado de desarrollo de la competencia científica internacional y la expansión de la edición en formatos digitales exista un grupo importante de revistas no indexadas incluso y

especialmente en grandes universidades como La Plata y UBA. En estudios recientes, donde se han analizado espacios de publicación alternativos (Chavarro, Tang, & Ràfols, 2017, 2014; Miguel et.al., 2014; Ramos Zincke, 2014.; Salager-Meyer,

Mapa 1. Distribución de revistas universitarias argentinas según UUNN editor

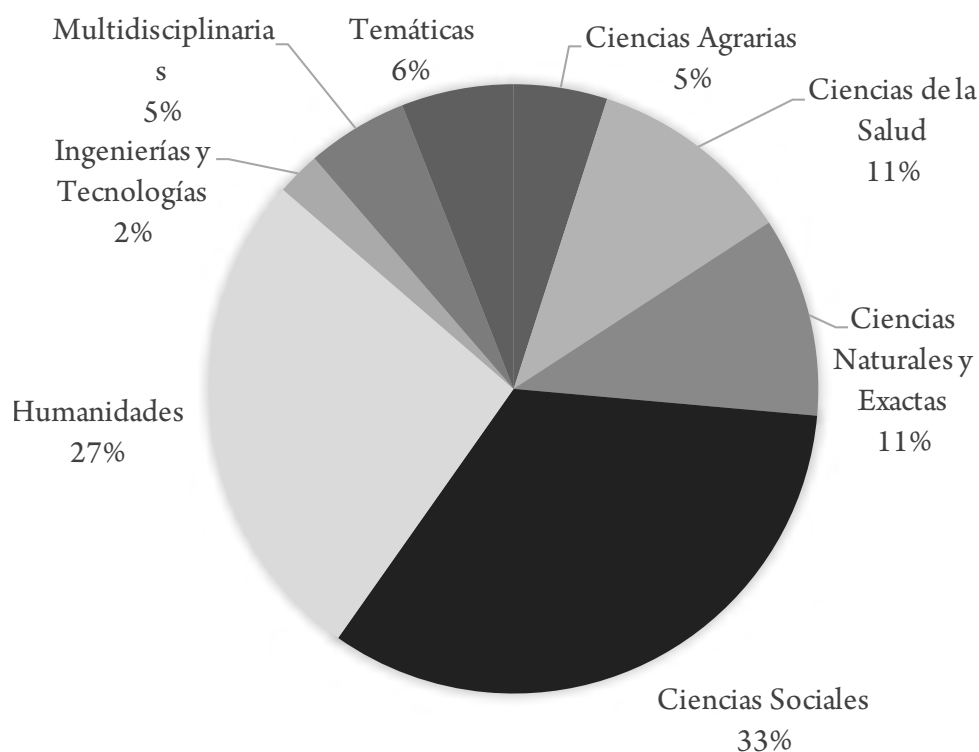


Fuente: elaboración propia (n:500)

2014) y especialmente situados en una perspectiva de los/as agentes científicos, han destacado que más allá de la proliferación de incentivos para publicar internacionalmente, en regiones periféricas aún persiste un tipo de publicación no mainstream.

Para el caso de las revistas argentinas, podemos afirmar el desarrollo de un fenómeno que refleja por lo menos dos tendencias hacia el interior del espacio de publicaciones periódicas argentino, por un lado, la resistencia de espacios estrictamente locales e institucionales de publicación que por fuera de las reglas de la competencia científica internacional ha desarrollado espacios de comunicación de larga tradición y muy consolidadas en las fronteras de sus instituciones editoras y, por otra parte, la proliferación de proyectos editoriales que nacen situados o localizados en respuesta precisamente a la creciente presión por la publicación, al parecer como traducción del *publish or perish*. Frente a esta primera tendencia, nos podemos preguntar ¿por qué existen tantas revistas con circulación restringida? Una primera aproximación nos sugiere que muchos de los proyectos más locales de revistas son parte de la estrategia de un agente o grupo de estudio/investigación que han buscado mediante un proyecto editorial, por un lado, una vía de publicación de sus propias producciones, y por otro, el inicio de un posicionamiento hacia el interior de sus campos disciplinares, facultades e incluso universidades. Para la segunda tendencia interesa observar la estrategia de indexación que para muchos proyectos editoriales marca espacios de visibilidad y acceso. Que una revista

Gráfico 2. Revistas universitarias argentinas según área disciplinar de adscripción

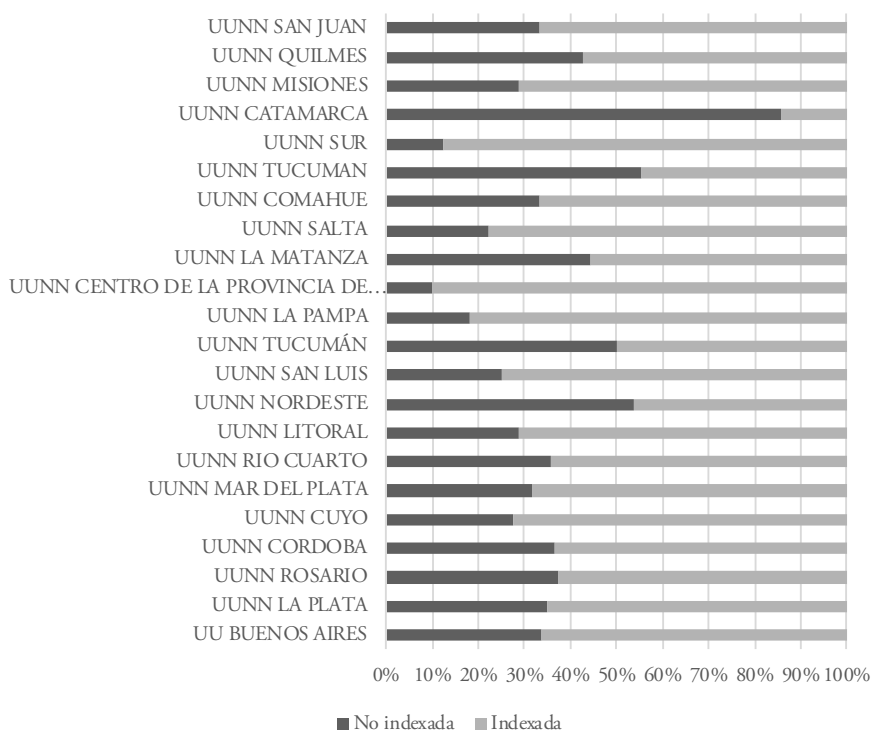


Fuente: elaboración propia (n:500)

ingrese en la colección de SciELO Argentina implica un efecto para su valorización en los procesos de evaluación, pero también de visibilidad y acceso ya que toda la producción de dicha revista se encuentra en un sitio tecnológicamente avanzado y funcional que permite descargas a texto completo.

Un elemento central es la cuestión de la lengua de publicación. América Latina, donde la mayoría de la población posee como lengua nativa el español o el portugués, es una región dominada frente a los centros mundiales de lengua si seguimos a De Swaan (2001) y Heilbron (2008). Un/a investigador/a argentino/a tiene que desarrollar una acumulación temprana de capital cultural y lingüístico que le permita iniciar un patrón de publicación en inglés, y al mismo tiempo, lo/a oriente hacia una carrera más internacionalizada vía movi­lidades académicas, participación en proyectos, colaboraciones, becas, entre otros. El proceso de regionalización explicado en el comienzo de este trabajo responde en parte a estas mismas cuestiones: la estrategia por generar espacios de producción, publicación y comunicación del conocimiento latinoamericano que permita niveles de visibilidad, acceso e impacto que logren ser una alternativa a la constitución y consolidación mundial de la corriente principal en general, y la supremacía del inglés en particular. El español dentro del mundo de la ciencia es periférico e incluso en Brasil a pesar de la cercanía regional. Por tanto, el hecho de que las revistas argentinas se publiquen en español implica ceñir las fronteras de circulación a espacios

Gráfico 3. Revistas universitarias según indexación



Fuente: elaboración propia (n:500)

nacionales en el cual más allá de la tan remanida globalización de la ciencia, en el siglo XXI existen circulaciones locales en contextos globales.

Del universo de revistas universitarias argentinas sólo cuatro se editan completamente en inglés: *The Journal of Management and Economics* (UBA), *Journal of computer science and technology* (UNLP), *Iberoamerican journal of project management* (UNMP) y *Latin American Applied Research* (UNSur). La apuesta aquí es por lo menos ser leídas (tal vez citadas) en espacios de circulación en inglés que les permitan a estas revistas generar audiencias internacionales no latinoamericanas. En relación al idioma de aceptación de artículos, el 86,2% de las revistas sólo permiten producciones en español. Este dato nos marca fuertemente los límites lingüísticos de circulación de las revistas científicas ya que sólo buscarán audiencias en español (tal vez en portugués) pero claramente no en inglés. Y en su anverso, quienes publican allí sólo deben escribir en español (o esperar ser traducidos) lo que dificultan aún más la circulación en otros espacios no argentinos. Este rasgo lingüístico nos marca un claro perfil de la circulación de las revistas argentinas que en su gran mayoría están indexadas en repositorios latinoamericanos y cuya máxima aspiración será la circulación regional.

Si nos abocamos ahora a las revistas que no están indexadas y/o se publican solo en papel, la emergencia de espacios locales de circulación de revistas puede ser entendido a partir de la búsqueda de reconocimiento y legitimación en dos niveles, uno de ellos ligado concretamente a la constitución de un espacio editorial guiado por la búsqueda de acumular lo que denominamos capital editorial –orientado hacia el interior de las instituciones editoras– y otro, vinculado a un capital más propiamente científico que busca consagración según las reglas de la competencia científica nacional–en el caso argentino, orientado por la cultura evaluativa más flexible a este tipo de publicaciones como es el PROINCE.

En el caso de la disputa por capital científico en términos tradicionales, las revistas científicas han tenido en Argentina un desarrollo en la tensión entre una cultura evaluativa guiada por las universidades nacionales y la implementación del PROINCE y otra cultura evaluativa guiada por la práctica en el CONICET que privilegia la indexación y, particularmente, en la corriente principal. En este esquema, la emergencia de revistas locales argentinas se puede comprender además en el contexto de la valoración de la publicación científica en las evaluaciones del PROINCE en las cuales no se requirió la indexación. Al mismo tiempo, las publicaciones, en mayor o menor medida, son consideradas en los concursos docentes, en los cuales, muchas veces la indexación no es el factor más importante. Es así como proyectos editoriales con orientación local florecieron en la década de 1990 y ya han consolidado una extensa trayectoria de publicación sin la necesidad de afrontar los desafíos de la digitalización o la indexación.

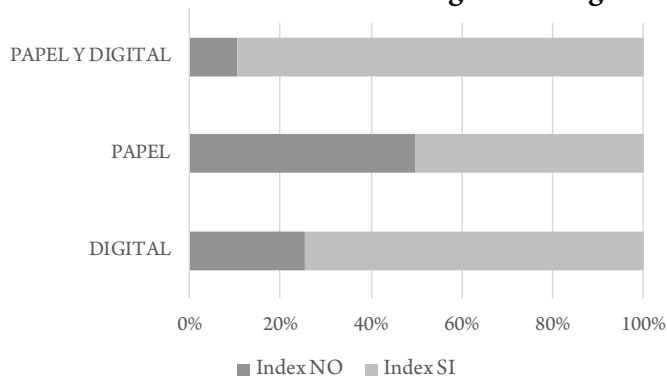
A partir del gráfico 6, advertimos las distribuciones de revistas según el soporte de publicación y su inclusión en alguna base indexadora. Entre las revistas incluidas en la barra azul, es decir no indexadas, se destacan los casos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Formosa y Universidad Nacional de Catamarca. Caso contrario, las universidades

que poseen una mayor circulación global, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de las Artes, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de la Patagonia Austral y la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Es relevante señalar la proporción de revistas editadas solamente en papel que están indexadas, cerca del 50%. La proporción de revistas en formatos digitales incluidas en bases indexadores en cambio es mayor porque para que una revista pueda ser incluida en SciELO, RedALyC, Web of Science y Scopus tiene que estar editada digitalmente más allá que se decida también hacer ediciones en papel. Éste no es el caso del antiguo Catálogo de Latindex donde se permitía la indexación de revistas editadas solamente en papel, como advertimos anteriormente este panorama cambiará a partir de la implementación del Catálogo 2.0. Muchas publicaciones en papel y por fuera de las reglas de la indexación se sostienen por la publicación de docentes-universitarios que buscan recompensas en las evaluaciones orientadas por el PROINCE. Una revista papel sólo será leída, comentada y tal vez citada, sólo si se puede acceder a ella a través de la distribución de la Facultad o instituto o mediante su acceso físico en bibliotecas, algo que será siempre menor al alcance que tienen las revistas en texto completo disponible en acceso abierto. Durante la década de los noventa las suscripciones en bibliotecas eran más corrientes y fue usual la existencia de grandes hemerotecas en las universidades nacionales que incluso divulgaban las novedades. Actualmente, dado el grado de digitalización y la falta de recursos, las hemerotecas ya no suscriben tanto como antes por lo que el acceso a revistas editadas en papel se restringe aún más.

Hemos operacionalizado la circulación a partir del cruce de la disponibilidad a texto completo de los contenidos de las revistas, soporte de publicación, indexación y el idioma de publicación. Buscamos así dar cuenta de un fenómeno de circulación que no tan sólo se reduce a la inclusión o no de una revista en un sistema de indexación sino también considerar la disponibilidad a texto completo de los recursos. Esto implica dar cuenta de formas de circulación orientadas localmente pero que al mismo tiempo no pueden ser consideradas como endogámicas ya que su orientación da cuenta de digitalización y adopción de políticas de acceso abierto. Es una forma de deconstruir sentidos comunes asociados a la calidad de una revista científica a partir de la consideración de su indexación, en este caso,

Gráfico 4. Revistas universitarias argentinas según indexación y soporte de publicación

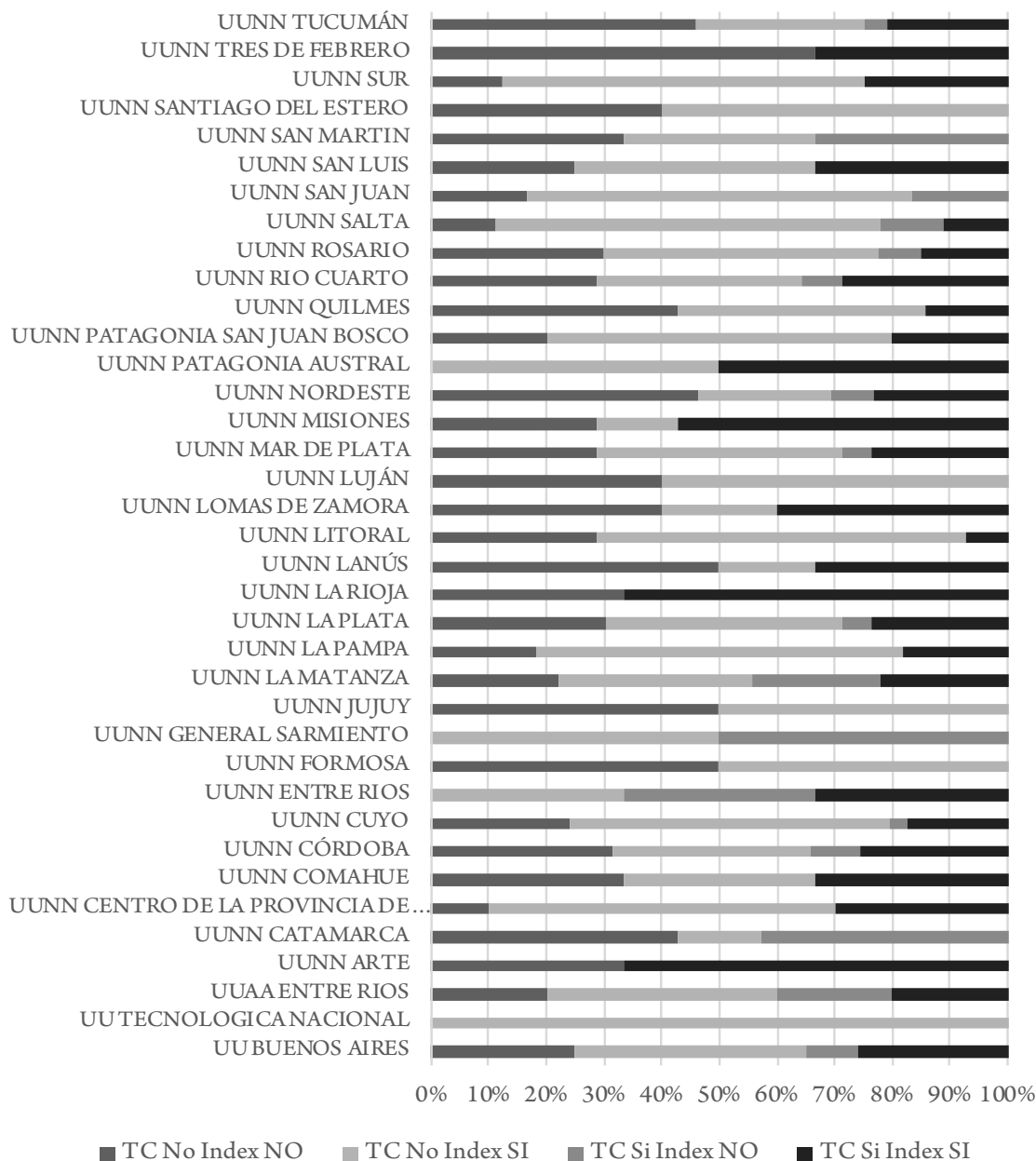


Fuente: elaboración propia (n:500)

teniendo en cuenta los casos que se encuentran fuera de esas lógicas pero que al mismo tiempo se insertan en redes globales.

En el gráfico 5 podemos observar las revistas editadas por universidades nacionales en relación a su inclusión en bases indexadoras y la disponibilidad de sus contenidos en texto completo. La barra azul representa a la proporción de revistas que su circulación se encuentra ceñida estrictamente a las redes editoriales ya que no han apelado a construir redes de visibilidad y acceso digitales. Es el conjunto de

Gráfico 5. Revistas universitarias argentinas según disponibilidad a texto completo e indexación



Fuente: Elaboración propia (n: 500)

revistas que además de la orientación local podemos advertir si poseen o una estrategia o una deriva editorial artesanal. Podemos mencionar aquí el caso de la revista Archivos del movimiento obrero y la izquierda editada por un equipo editorial de agentes insertos en el CONICET, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de San Martín que solo editan en formato papel y no se encuentra disponible en las grandes bases indexadoras. Es una revista que funciona estrictamente vía suscripción y en relación a la consolidación de un grupo/área de estudio específico. Se edita desde 2012, por lo que la decisión de no digitalizar sus contenidos es estrictamente editorial.

El gráfico 5 nos muestra cuán disímil es la circulación de revistas universitarias, siendo posible trazar perfiles por institución. Son revistas que dependen de condiciones locales dado el estado actual del espacio argentino pero que al mismo tiempo tienden a desarrollar espacios de visibilidad regionales y globales. Cada uno de los casos es diferente y pueden señalarse singularidades concretas acerca de las explicaciones que ha llevado a cada revista a tener la estrategia editorial que posee en relación a la visibilidad y el acceso. Sin embargo, este fenómeno que hemos sintetizado como *encrucijada entre lo regional y lo local* puede ser percibido a partir de la coexistencia de muchas revistas universitarias con largas tradiciones de edición, ancladas localmente por las redes editoriales y con apuestas disímiles de indexación.

El caso de la Universidad de Buenos Aires es relevante. Como mencionamos anteriormente, se trata de la principal editora de revistas de la Argentina con 92 publicaciones periódicas. Si observamos en términos de visibilidad y acceso, el 65% de las revistas de la UBA no se encuentran a texto completo, de las cuales el 44% sólo se edita en papel. En relación a la indexación, el 34% de sus revistas no se encuentran incluidas en una base de datos. Lo interesante aquí es señalar los sitios de indexación del grupo del 66% si incluidos: 57 de ellas están en el antiguo Catálogo de Latindex, 7 en SciELO, 6 en RedALyC, 1 en Scopus y ninguna en Web of Science. Esto nos muestra una fuerte orientación regional, especialmente por la preponderancia de Latindex y una casi nula circulación en espacios de corriente principal vía indexación. Principalmente, se destaca una circulación local, intramuros, relacionada a la búsqueda de generar capital social y a la construcción de un proyecto editorial que diferencie a sus agentes de otros en un contexto de necesaria distinción dada la competencia académica hacia el interior de la UBA.

4. Conclusiones

La participación latinoamericana en el sistema académico mundial se encuentra sujeta a su rol como periferia y, por tanto, subordinada a las estrategias de consagración de los centros de excelencia. La dinámica establecida entre lo local/nacional/regional/internacional marca de muchas maneras la trayectoria de los agentes e instituciones científicas periféricas. La tensión entre universalismo y endogamia ha sido tema recurrente de la ciencia regional desde su institucionalización. Esa tensión muchas veces llevó a desconocer la estructuración de un sistema de desigualdad científicas entre los Nortes y los Sures que redundaba en asimetrías de todo

tipo. El proceso mediante el cual unos conocimientos, saberes y prácticas se convierten en referenciales para todo el mundo y, por tanto, universales, es un proceso que tuvo como contrapartida la localización de otros saberes, conocimientos y prácticas como subalternos.

Como hemos observado a partir de la estructuración del espacio de revistas y el proceso histórico de regionalización, las formas de acceso, visibilización, soporte, descargas, indexación, edición y disciplinarización inciden en las formas en las cuales las revistas científicas circulan. Para el caso argentino, hemos constatado una larga tradición editorial (desde por lo menos mediados de siglo XIX) orientada disciplinariamente por las ciencias médicas, naturales y exactas. Será a partir de la década de 1980 que las ciencias sociales y humanidades producirán un cambio morfológico del espacio nacional de revistas. Este fenómeno debe ser contextualizado regionalmente en el marco de la expansión de las tecnologías de la comunicación y de la información, la aplicación de políticas de acceso abierto y la emergencia de los grandes portales de revistas (Latindex, SciELO y RedALyC). Incluso debe considerarse la búsqueda de generar espacios de publicación en español (o portugués) que permitiera a investigadores/as latinoamericanos/as acceder a publicar sin enfrentar las limitaciones simbólicas, materiales y lingüísticas que significa publicar en inglés.

El caso argentino posee rasgos específicos de circulación: es mayoritariamente caracterizado por las ciencias sociales, posee un 34,4% de revistas sin indexación (porcentaje que aumenta a un 55% si excluimos al Catálogo de Latindex), el 41% de las revistas son editadas en una universidad nacional, más del 50% aún continúa editándose en formato papel y existe un núcleo muy pequeño de revistas que sólo han buscado ser indexadas en Scopus o Web of Science.

En términos analíticos hemos dado cuenta de las particularidades y singularidades de las revistas científicas argentinas. Singularidades en relación a la coexistencia de diferentes formas simultáneas y diversas de circulación. Como resultado de este análisis observamos que muchas revistas argentinas apuntan a circular en espacios de visibilidad regionales en español o portugués a partir de su edición digital y su inclusión en bases de acceso abierto como SciELO, Latindex o RedALyC y además buscan inclusión en espacios mainstream a través de Web of Science o Scopus. Incluso, un grupo importante de revistas sólo se edita en papel lo que implica una circulación restringida y localmente orientada. En cambio, otras revistas se encuentran en las fronteras de la circulación nacional ya que no se encuentran indexadas, pero poseen una larga tradición de edición, tienen edición digital y se desarrollan en el seno de grandes universidades nacionales. Éste es un fenómeno que sitúa a las revistas universitarias en la bisagra entre lo local dada su territorialidad, lo nacional, regional y global dada las estrategias de visibilidad vía formatos digitales y del idioma de publicación. Las revistas científicas han sido clasificadas por los agentes por lo general según su alcance y cobertura. La inclusión en una base de corriente principal indicaría, según las clasificaciones más extendidas, que dicha revista circula internacionalmente, pero eso ¿la hace internacional? Como contrapartida, las revistas sin indexación son consideradas locales por los gestores de la ciencia, pero para nosotros habría que distinguir fenómenos distintos. ¿Son

locales aquellas revistas que desarrollan una agenda local de discusión o aquellas que tienen una circulación restringida, limitada a circuitos que no se alejan prácticamente de la institución editora? Si el caso es el segundo, entonces una revista sin indexación, pero en formato digital podría tener una gran difusión, razón por la cual la indexación no puede ser el criterio único ni primordial para determinar la escala de la circulación de las revistas.

Unas consideraciones importantes merecen las agendas temáticas y su relación con las escalas de la circulación. Es decir, podríamos afirmar que hay temáticas y problemas local/intranacionalmente orientados que circulan en función de las necesidades de contextos de producción específicos. En este sentido, Chavarro, Tang y Ráfols (2017) señalan que existen motivaciones para que investigadores colombianos no publiquen en revistas “mainstream”. Cuestiones que tienen que ver con: el entrenamiento en la publicación científica; la necesidad de generar puentes entre discusiones internacionales y locales y; el tratamiento de temas no abordados en revistas de corriente principal. Para el caso argentino podríamos hacer una analogía con el caso colombiano lo que nos invitaría a avanzar hacia la dimensión de análisis de artículos y sus agendas temáticas.

En este trabajo nos abocamos especialmente a estudiar un fenómeno singular de circulación local de conocimiento científico. Singular en tanto responde a la identificación de proyectos editoriales de larga data, tradicionalmente anclados a determinadas disciplinas y que continúan publicando en un contexto de creciente orientación internacionalista. Nos aproximamos al fenómeno a partir del cruce entre la indexación (regional, internacional mainstream o internacional en acceso abierto), el soporte de publicación (formatos digitales desde el HTML hasta gestores editoriales del tipo OJS o formatos clásicos de edición en papel) y el idioma de publicación (mayoritariamente sólo en español para este caso nacional). Estas características nos permiten comprender la subsistencia de circuitos locales, que en muchos casos se encuentran presentes en las grandes universidades nacionales, que poseen una tradición de publicación más allá de las reglas de la competencia científica internacional o la institucionalización de regímenes de evaluación orientados por criterios cuantitativos.

Segunda parte

La cocina de la evaluación

Capítulo V

Las prácticas evaluativas del programa incentivos *in situ*

Geografía y geología del proceso de categorización

Víctor Algañaraz

A lo largo de su cuarto de siglo de existencia, el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE) ha operado como un dispositivo indicativo del desarrollo institucional y distribución presupuestaria promovidos por el Ejecutivo Nacional para el ámbito universitario. Como tal, ha condicionado las prácticas académicas de las/los “docentes-investigadores” y generando cambios profundos en las culturas institucionales de las Universidades. Su ejecución, en términos generales, ha repercutido en una creciente profesionalización de la práctica científica en las casas de educación superior de todo el país, al tiempo que el proceso de “categorización” que conlleva ha funcionado como un “principio jerarquizador” para el conjunto de las/los docentes universitarios.

La categorización consiste, precisamente, en la evaluación de antecedentes de los postulantes y, conforme a ello, la asignación de una categoría de investigación específica cuya importancia radica en la serie de habilitaciones y prestigio académico que trae aparejados. Este proceso clasificador está mediado por el accionar de pares evaluadores, encargados de examinar las trayectorias de las/los postulantes sobre la base de ciertos criterios (cualitativos y cuantitativos) de evaluación. Pero es muy poco lo que se conoce acerca de las prácticas evaluativas concretas que se llevan adelante en los procesos de categorización. Por ejemplo, mientras algunos comités de pares han tendido a sobrevaluar ciertos estilos de producción científica más internacionalizados, vinculados a los posgrados y al desempeño en investigación; otros han considerado positivamente perfiles de docentes-investigadores con una agenda más orientada a problemáticas locales, con publicaciones nacionales, enraizados en el quehacer áulico. De allí el interés del presente capítulo por acercar la lente analítica al proceso de categorización, procurando conocer las diversas “prácticas evaluativas” desplegadas por los respectivos Comités Evaluadores (CE), entendidas como formas relativamente autónomas de intervención pero que se construyen en el marco de posibilidades que otorgan las lógicas más estructurales del propio sistema de incentivos.

Desde la perspectiva que aquí se adopta, las prácticas evaluativas son consideradas un tipo particular de práctica social productora de sentidos. A la manera de Dias Sobrinho (2008), se conciben como prácticas interactivas y negociadas,

donde los sujetos no son meros receptores de medidas diseñadas desde arriba (Estado/Gobierno), sino participantes activos del proceso de institucionalización de la política ya sea mediante estrategias de adaptación o resistencia, o bien a través de la definición de posiciones intermedias y brechas de intervención. En este sentido, adherimos al enfoque de Chaiklyn y Lave (2001) que reconocen el carácter socialmente situado de estas prácticas y valoran su abordaje *in situ*, en tanto permiten identificar las interrelaciones entre personas, actividad y situación.

Partiendo de trazar un diálogo productivo con la bibliografía especializada disponible, examinar los manuales procedimentales específicos del Programa y describir los perfiles socio-demográficos de las/los evaluadores convocados, este trabajo avanzará analizando su accionar específico durante la última categorización del PROINCE (2016-2018) sobre la base de dos registros etnográficos complementarios (Guber, 2011). Por un lado, una serie de observaciones directas efectuadas sobre las mesas de trabajo en que se congregaron los respectivos Comités Evaluadores de las diferentes Comisiones Regionales (CR) conformadas en el país y; por otro lado, múltiples entrevistas realizadas a pares evaluadores y miembros técnicos y administrativos de dichas comisiones regionales. La articulación de ambos accesos, ha favorecido una comprensión más integral del proceso evaluativo en general, así como del comportamiento y actividades (prácticas) de las/los pares evaluadores del PROINCE en su escenario natural, obteniendo así una mirada fiel sobre lo que verbalizan y sus respectivas acciones¹.

Efectivamente, entre 2016 y 2018 realizamos más de 10 viajes y estancias de trabajo de campo a las Comisiones Regionales de categorización de todo el país y, en cada una, nos fuimos incorporando a sus respectivas mesas de evaluación, pero no desde la típica postura del observador participante que es miembro del grupo que está siendo estudiado. De acuerdo con Kawulich (2005), desempeñamos más bien un “rol de membresía periférica”: participamos en las actividades grupales, pero con la función principal de investigadores que explícitamente estábamos allí para recabar datos, y el grupo estudiado fue plenamente consciente de este rol. Nuestros cuadernos de campo incluyeron varios elementos importantes: una descripción escrita sobre los escenarios y alrededores (contexto); una serie de anotaciones específicas sobre los/las participantes y un registro detallado de las interacciones ocurridas.

Dada la complejidad del trabajo realizado, para presentar los resultados comenzaremos examinando los objetivos del proceso de categorización y el instrumento de evaluación que predefine los criterios cualitativos y cuantitativos a tener en cuenta por las/los evaluadores, describiendo para ello sus ítems y puntajes sugeridos. Luego, analizaremos la conformación geoespacial de los Comités de Evaluación, describiendo también los perfiles académicos y socio-demográficos de las/los pares convocados. Finalmente, presentaremos una suerte de estratigrafía de las prácticas evaluativas, diseccionando como si fueran diferentes capas o estratos

¹ A fin de preservar el anonimato de las observaciones y entrevistas realizadas, fueron codificados con las primeras 6 letras del abecedario (A, B, C, D, E, F) las diferentes CRC en las que se ha desplegado el trabajo de campo. Con el mismo propósito, en el cuadro N° 2 se eliminó toda referencia a la procedencia institucional de las/los pares evaluadores.

geológicos los principales acuerdos y tensiones surgidas en sus respectivas mesas de trabajo, en ocasión de evaluar y *valuar* el acceso de las/los postulantes a las categorías de investigación previstas. En definitiva, el trabajo busca reconocer y analizar los estilos de evaluación y tensiones puestas en juego durante el proceso de categorización del PROINCE, a la vez que poner de manifiesto las estrategias de adaptación y/o resistencias institucionales, regionales y disciplinares observadas entre las/los evaluadores convocados.

1. La producción de jerarquías en el PROINCE: objetivos del proceso de categorización y características del instrumento de evaluación

Toda evaluación implica, eminentemente, una tarea valorativa. De allí que, por lo general, sea definida como una actividad de apreciación cualitativa o un juicio de valor fundamentado sobre algo o alguien, sostenido sobre una serie de criterios de referencia y mediante un minucioso proceso de recolección e interpretación de información. Sin embargo, a menudo es entendida también como un mecanismo de control, devenido por lo general en mediciones de tipo cuantitativas entre lo que debe y no debe ser. Perrenoud (2008) ha señalado que todo proceso evaluativo oscila entre dos lógicas diferenciales no necesariamente contrapuestas: una tendiente precisamente a la producción de jerarquías de excelencia, que ocurre al comparar los objetos/sujetos de evaluación y clasificarlos en virtud de una norma de excelencia predefinida, y otra como dispositivo de regulación que habilita la diferenciación y el disciplinamiento de dichos objetos/sujetos.

Por su parte, Lattuada (2014) ha indicado que evaluar es siempre un proceso político en el que intervienen relaciones de poder en diferentes niveles: Estado/institución; institución/evaluador; evaluador/evaluado; institución/evaluado y, como tales, dan lugar a una distribución selectiva de recursos simbólicos y económicos. Se trata entonces de un complejo interjuego desarrollado tanto a nivel administrativo-organizacional, cristalizado en normas, procedimientos y dictámenes; así como en el mismo acto de evaluación, siendo atravesado por la historia de las instituciones y el accionar de quienes participan en el proceso.

En cuanto al PROINCE específicamente, dado su reducido impacto en términos salariales, ha devenido en una (controvertida) iniciativa de profesionalización académica mediada por un complejo proceso evaluativo que ha fortalecido y regulado los procesos de investigación en el ámbito universitario, y cuyas categorías resultantes son aceptadas y deseadas por prácticamente todo el profesorado. Por ello, revisemos ahora cuales son los requisitos básicos que deben cumplimentar las/los docentes universitarios para convertirse en “docentes-investigadores” categorizados e incentivados y, además, cuáles son las pautas orientadoras estipuladas por los gestores del mismo Programa para que las/los pares evaluadores asignen las diferentes categorías de investigación.

De acuerdo al Manual de Procedimientos del PROINCE vigente durante la última convocatoria² podrán solicitar su categorización únicamente aquellas/os docentes universitarios que cumplan con las siguientes condiciones:

- a) *“Poseer un cargo docente rentado con una dedicación total de al menos 20 horas semanales en una institución universitaria”*. En el caso de aquellas/os docentes que posean sólo un cargo con dedicación simple, esto es 10 horas semanales de dedicación a tareas de enseñanza y aprendizaje, podrán incorporarse al Programa (y percibir el respectivo pago como simples) siempre y cuando dispongan simultáneamente de un cargo rentado o beca de investigación en organismos de Ciencia y Tecnología nacionales y/o provinciales, tales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- b) *“Destinar al menos el 30% de su dedicación total a actividades de docencia de grado, cumplimentando un mínimo de 120 horas anuales”*. Según la normativa vigente, cada institución universitaria podrá sustituir hasta un 50% la exigencia de horas anuales dedicadas a la docencia de grado, por la alternativa de dictar cursos en carreras de posgrado que estén avaladas institucionalmente.
- c) *“Ser miembros activos de un proyecto o programa de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social que esté acreditado oficialmente”*. Por acreditados, se entienden aquellos programas o proyectos que hayan sido evaluados y aprobados por una entidad habilitada que, además, les financie total o parcialmente su ejecución. Entre las entidades habilitadas para acreditar programas y proyectos se cuentan además del CONICET, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), las Universidades Nacionales y ciertos Consejos de Investigación de algunas provincias como Buenos Aires o Córdoba. Para ser acreditados, los proyectos deben cumplimentar con el sistema de evaluación establecido por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), basado en el juicio de pares disciplinarios externos y desdoblado en dos etapas. La primera, de tipo “ex ante” que permitirá acreditarlos, donde se evalúa la calidad y pertinencia del plan de investigación propuesto, así como los méritos del director (quién, entre otros requisitos, debe contar con una categoría I, II o III del PROINCE) y también los antecedentes del equipo de investigación. La segunda instancia es de tipo “ex post” y en ella se valoran las actividades desarrolladas en el marco de los programas o proyectos, según el detalle de lo declarado en los informes parciales y finales.
- d) Atravesar, previamente, por un proceso de evaluación individual denominado “categorización”. La categorización refiere, precisamente, a un particular sistema de evaluación/clasificación del personal docente, conforme a sus antecedentes académicos y producción científica, resultando la asignación

² Desde su origen, la normativa que sustenta al PROINCE ha sufrido importantes modificaciones que dan cuenta del creciente interés del Estado por interferir en la configuración de la vida universitaria, según sea la dirección adoptada por la política científica nacional: Res. N° 2.307/97 del entonces Ministerio de Cultura y Educación; Res. N° 811/03 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Resoluciones más recientes N° 1.879/08 y 1.543/14 del Ministerio de Educación.

de una categoría determinada de acuerdo un rango jerárquico de “Categorías Equivalentes de Investigación (CEI)” previamente definidas. Tal como se indicó en el capítulo 3, la idea de establecer CEI remite a uno de los propósitos basales del PROINCE de promover la carrera académica en las Universidades públicas de todo el país, instituyendo una suerte de escalafón nacional que homogenice las capacidades científicas y docentes atribuibles a cada nivel, sea cual sea la institución de procedencia de las/los docentes-investigadores. Durante la última convocatoria, específicamente, las/los postulantes podían aspirar a las siguientes categorías: I, II, III, IV y V respectivamente, siendo I la máxima categoría establecida y V la mínima. °

En la búsqueda por alcanzar una mayor estandarización y objetividad durante el proceso de categorización en todo el país, el Manual de Procedimientos del PROINCE prefijó una serie de requisitos cualitativos que las/los pares evaluadores debían tener en cuenta al momento de examinar los antecedentes de las/los respectivos postulantes (Res. 1.543/14 ME, artículo 5°). En complemento, la Comisión Nacional de Categorización instituyó también el uso intensivo en todos los Comités Evaluadores de una “grilla de evaluación” (prevista en el Anexo Res. 3.564 SPU, 79 SACT) que contenía las condiciones cuantitativas mínimas y necesarias para que las/los docentes-investigadores alcanzaran las CEI solicitadas.

Respecto a los criterios de evaluación cualitativos estipulados en el Programa, uno de los pares evaluadores entrevistados, señalaba: *“Veo que se han flexibilizado bastante las condiciones cualitativas en las categorías más altas, en la I y la II, en relación a la dirección de trabajos finales de maestría y doctorado. Antes era totalmente excluyente para estas categorías el tener dirección de maestría y doctorado y, ahora, se ha flexibilizado, se puede cumplimentar con la trayectoria de investigación. Eso permitió que mucha gente que estaba como en el cuello de botella, entre la categoría III y las superiores, accediera en esta última categorización a la categoría II, por ejemplo, que antes era bastante difícil de llegar. Yo lo considero positivo, por el hecho de que las Universidades necesitan una masa crítica de docentes con categoría por muchas razones: en primer lugar, para poder dirigir proyectos y llevar adelante dirección de grupos investigación y formar investigadores y, por otro lado, porque también la institución se beneficia porque es mejor categorizada”* (Entrevista D-3, Comisión Regional D, 22/11/16).

Sobre el mismo tema, quien ofició de presidenta alterna en la CR-F, comentaba en una entrevista: *“Ha habido cambios muy importantes en varios aspectos de la evaluación y, fundamentalmente, en el proceso. Tenemos muchísimos más doctores, los doctores son jóvenes, antes tenías que llegar a la categoría I para llegar a ser doctor, ahora estamos viendo doctores en las categorías III, IV y V inclusive. Se está haciendo más investigación, indudablemente que yo no puedo evaluar el nivel de la calidad de la investigación, pero sí creo que ha habido un avance muy importante y muy favorable. Y en cuanto a los criterios de evaluación, me parece que se están flexibilizando notablemente. Antes se necesitaba como mínimo cuatro tesis para llegar a la categoría I, te estoy hablando del año '94, y ahora son dos tesis nada más, de las cuales una puede ser de maestría, en una también puede ser codirector, antes no. O tenés que demostrar que estás haciendo investigación junto con esa persona. Pero yo no creo que sea igual dirigir*

tesis que presentar investigadores, no lo creo para nada”. (Entrevista F-2, Comisión Regional F, 24/11/2016).

Ahora bien, mediante el trabajo de campo realizado hemos advertido que, además de tomarse en consideración los requisitos cualitativos predefinidos por el Manual, el uso de la “grilla de evaluación” (que cristaliza los criterios cuantitativos)

Cuadro 1. Pautas cualitativas y cuantitativas de evaluación aplicadas en el PROINCE durante la última categorización

Categorías Equivalentes de Investigación -CEI-	Requisitos Cualitativos	Condiciones Cuantitativas (puntajes mínimos requeridos)
V (a) Postulantes que ingresan por 1ra vez al PROINCE	<ul style="list-style-type: none"> • ser docente universitario en un cargo rentado de Ayudante de Primera o superior; y • participar en proyectos acreditados, poseer una beca de investigación o al menos ser estudiantes de posgrado. 	Sin puntaje
V (b) Postulantes que desean mantener la categoría	<ul style="list-style-type: none"> • ser docente universitario regular (o interino con más de 3 años de antigüedad) en un cargo rentado de Ayudante de Primera o superior; y • demostrar 1 año de participación en un proyecto acreditado o tener aprobada una tesis de maestría/doctorado; 	Puntaje mayor o igual a 150
IV	<ul style="list-style-type: none"> • ser docente universitario regular (o interino con más de 3 años de antigüedad) en un cargo rentado; y • haber participado en proyectos de investigación durante al menos 3 años bajo la supervisión de un docente con categoría I, II, o III; o bien tener una tesis de posgrado aprobada, en una carrera acreditada por CONEAU. 	Puntaje mayor o igual a 300
III	<ul style="list-style-type: none"> • revestir en un cargo docente universitario rentado de carácter regular (o interino con más de 3 años de antigüedad); y • acreditar la dirección o codirección de equipos de investigación; o bien demostrar una actividad ininterrumpida de más de 8 años en proyectos de investigación científicos, artísticos o tecnológicos. 	Puntaje mayor o igual a 500
II	<ul style="list-style-type: none"> • ser docente universitario regular (o interino con más de 3 años de antigüedad) en un cargo rentado; • demostrar una amplia labor en investigación; y • haber dirigido o codirigido al menos 1 tesis de maestría o doctorado (finalizada y aprobada); o, en su defecto acreditar 8 años de formación de recursos humanos constatables a través de autorías conjunta en múltiples producciones. 	Puntaje mayor o igual a 750
I	<ul style="list-style-type: none"> • revestir en un cargo docente universitario rentado de carácter regular (o interino con más de 3 años de antigüedad); • haber dirigido equipos de investigación; • contar con múltiples producciones científicas de calidad; y • al menos haber dirigido 1 tesis y dirigido o codirigido otra de nivel de posgrado (y que estas se encuentren finalizadas y aprobadas); o bien demostrar una actividad ininterrumpida de formación de recursos humanos durante 12 o más años. 	Puntaje mayor o igual a 1200

Nota: Las condiciones especificadas para las diferentes categorías, deben entenderse como acumulativas. Es decir que se asignará una categoría cuando el solicitante cumpla con los requisitos específicos para la misma y, además, con todas las condiciones exigidas para las categorías inferiores.

Fuente: Elaboración propia, en base al Manual del Procedimientos del PROINCE (Res. 1.543/14 ME y Anexo Res. 3.564 SPU, 79 SACT).

fue extensivo en todas las Comisiones Regionales del país. En tanto herramienta métrica, la grilla predefinió el puntaje requerido por cada postulante para acceder a tal o cual CEI: 1200 o más puntos para la categoría I; 750 para la II; 500 para la III y 300 para la IV. Respecto a la categoría V, las condiciones cuantitativas fueron requeridas sólo a aquellos/as postulantes que procuraban permanecer en ella: debían reunir como mínimo 150 puntos. En el caso de las/los postulantes que ingresaban por primera vez al Programa, se eliminó el requisito (previsto en convocatorias anteriores) de alcanzar un mínimo de 100 puntos y quedaron vigentes sólo los criterios cualitativos.

Cabe destacar que, el puntaje total obtenido por cada postulante se adquiere a partir de la sumatoria de los puntajes parciales alcanzados en las diversas “unidades de evaluación” que son pasibles de ponderación por parte de las/los pares evaluadores. Se entiende por unidades de evaluación los “objetos” y “sujetos” del proceso evaluativo, pero de manera articulada. Pues, de acuerdo con Piovani (2015, p.4), “los objetos no se producen en el vacío, sino que son, en general, prácticas de sujetos enmarcados institucionalmente”. En este caso, las unidades de evaluación las constituyen las diferentes actividades académicas y aspectos personales del currículum de las/los postulantes que serían evaluados, para las cuales se estableció también un sistema específico de puntajes. A saber:

- Formación académica/titulación (hasta 200 puntos);
- Jerarquía del cargo docente (hasta 200 puntos);
- Actividades y producción en docencia (hasta 250 puntos);
- Participación en proyectos de investigación (hasta 200 puntos);
- Actividades y producción en investigación científica, de desarrollo tecnológico o artística (hasta 300 puntos);
- Actividades y producción en transferencia (hasta 300 puntos);
- Formación y dirección de recursos humanos (hasta 360 puntos);
- Cargos de gestión (hasta 150 puntos).

Al interior de cada una de estas grandes unidades de evaluación, se predefinieron sub-aspectos a tener cuenta y se previó un valor específico para cada uno. Así, por ejemplo, en cuanto a la “formación académica” aquellos/as docentes que contaran con un título de doctorado obtendrían el máximo posible de este ítem que son 200 puntos; aquellos/as que tuvieran un título de maestría tendrían sólo 100 puntos; quienes acreditaran una especialización universitaria accederían a 50 puntos del total; y aquellos/as que sólo hubieran aprobado cursos de posgrado parciales podrían obtener, según la cantidad, calidad y pertinencia de los mismos, hasta 50 puntos máximo. De modo similar, la grilla presentaba también de forma desagregada las restantes unidades de evaluación según componentes, criterios y factores, y promovía la asignación de un valor (numérico) específico según fuese su grado de concreción, realización o alcance por parte de las/los postulantes.

En definitiva, independientemente de la cantidad y diversidad de ítems (cuantitativos y cualitativos) considerados, podemos decir que el modelo evaluativo del PROINCE terminó cristalizando en una suerte de listado de control, un *check-list*, a partir del cual se obtiene una calificación que indica la ausencia/presencia de

ciertos criterios u atributos promovidos por las autoridades institucionales/gubernamentales, y que permite asignarles a las/los docentes una categoría jerárquica de investigación también predeterminada. Ello es un claro factor indicativo de la cultura evaluativa de tipo estandarizada y pretendidamente homogénea promovida por el Programa y que apunta fuertemente a reducir los márgenes de autonomía de las/los evaluadores durante el proceso de asignación de categorías.

Pero antes de avanzar analizando el modo de funcionamiento específico de este *check-list* e indagar sobre las diferentes prácticas evaluativas observadas, analizaremos cómo se han conformado los respectivos Comités de Evaluación.

2. La selección por competencias en el PROINCE: conformación de los Comités Evaluativos y perfiles de pares evaluadores

Desde la perspectiva asumida en este trabajo, todo sistema de evaluación constituye ciertamente un tenso juego entre los poderes del Estado, que pretenden introducir sus objetivos definidos en los modos y alcances de la evaluación de la investigación, y los márgenes de autonomía de las/los pares evaluadores. En este sentido, tan importante es la delimitación de los criterios de evaluación como el rol desempeñado por los diversos agentes intervinientes en el proceso, entendidos como traductores directos de los propósitos de la evaluación. Cabe recordar, como se explicó en el estudio introductorio, que los Comités Evaluadores (CE) son la instancia evaluativa más importante del PROINCE, pero cuya estructura definida por la SPU incluye también otras instancias intermedias de actuación tales como las Comisiones Regionales de Categorización (CRC) y la Comisión Nacional de Categorización (CNC) e incluso las mismas instituciones universitarias, que actúan a veces como representantes de los primeros y otras, como intermediarios de los segundos.

En el Manual de Procedimientos del PROINCE se han precisado en detalle las responsabilidades (diferenciales y articuladas) que corresponden a cada uno de estos agentes intervinientes (SPU, instituciones universitarias y pares evaluadores) según sea la instancia de evaluación en la que les concierne actuar. En efecto, concluido el plazo de la convocatoria, el procedimiento de categorización se desarrolla conforme a un circuito (art. 17°) que fue explicado con más detalle en el capítulo 2 y que aquí repasaremos sucintamente:

Las instituciones universitarias son responsables de:

- a) analizar las solicitudes de categoría V de aquellas/os docentes-investigadores que aspiran ingresar por primera vez al sistema (a efectos de verificar el cumplimiento de las condiciones cualitativas) y luego remitir la nómina de los mismos al CRC correspondiente; y
 - b) enviar, también a dicha Comisión Regional, las solicitudes y fichas curriculares de las/los docentes-investigadores que han solicitado categorías I a IV o que requieren permanecer en la V para que sean evaluadas;
- Cada CRC del país, es responsable de conformar en su jurisdicción correspondiente los respectivos “Comités de Evaluadores” por áreas del

conocimiento; a la vez que de aplicar y supervisar el efectivo cumplimiento de las pautas y procedimientos de evaluación tal y como fueron recomendados por la CNC establecida por la SPU a tal fin;

- Los “Comités de Evaluadores”, luego de examinar cada carpeta presentada, serán responsables de proponer a la correspondiente Comisión Regional, las CEI que a su juicio se ajustan a cada uno de los/las aspirantes según sus antecedentes;
- Constatada la regularidad de los trámites, cada CRC deberá dictar una resolución individual para cada postulante, adjudicándole la CEI sugerida por el Comité Evaluador;
- Las resoluciones de asignación de categorías deberán remitirse a cada institución universitaria, a fin de que notifiquen a las/los interesados.

Efectivamente, en conformidad con lo estipulado en el artículo 10° del Manual de Procedimientos del PROINCE, los “Comités de Evaluadores” (CE), tienen por responsabilidad principal examinar los antecedentes de cada docente-investigador/a postulante. Como tales, han sido conformados de forma *ad hoc* por las diferentes CRC del país en función de la cantidad de postulaciones recibidas y las correspondientes disciplinas de pertenencia de los/las postulantes. Según el Manual de Procedimientos vigente (art. 17°), las/los docentes-investigadores que los integren deberán, además de pertenecer al Banco de Evaluadores de la SPU, ser designados siguiendo un doble criterio: por un lado, atender a una mayoría disciplinar y una minoría extra-disciplinar y; por otro lado, respetar la proporción de que al menos 2 de los 3 integrantes mínimos requeridos sean externos a la regional en la que se ejecutan las evaluaciones. Asimismo, los evaluadores regionales deberán abstenerse de intervenir en la categorización de los/las docentes de su propia institución.

Nuestro trabajo empírico desplegado nos ha permitido conocer en detalle la estructura y disposición de los CE que intervinieron durante la última categorización del PROINCE. De allí que, a partir de indagar sobre el efectivo grado de cumplimiento de los criterios formales requeridos por la normativa para su conformación (registro en el Banco de Evaluadores, procedencia disciplinar, composición regional y posesión de una categoría jerárquica de investigación), advertimos la incidencia práctica de otros factores adicionales que actuaron implícitamente en la selección de las/los evaluadores convocados (edad, género, oficio evaluativo, pertenencia al CONICET y capital académico acumulado).

Por ello, a continuación, examinaremos uno a uno el comportamiento de estos factores, tal y como se han presentado en la configuración de dichos CE durante la última categorización:

Registros obsoletos en el Banco de Evaluadores

El proceso de conformación y organización de los equipos de evaluación que tendrán, en definitiva, la responsabilidad esencial de brindar (o no) el acceso/promoción de sus pares docentes a las diferentes CEI, se ha convirtiendo, las más de

las veces, en una tarea muy compleja y en gran medida por efecto de problemas surgidos con el mismo Banco de Evaluadores.

Según el Manual de Procedimientos del PROINCE, la SPU debe “hacer público el Banco de Evaluadores antes de cada convocatoria, a efectos de garantizar la transparencia de los procedimientos” (art. 12°). De acuerdo a los últimos registros disponibles (correspondientes a la Res. Conjunta SPU N° 3.458/14 y SACT N° 71/14) el Banco de Evaluadores del Programa Incentivos está integrado actualmente por un total de 7.024 docentes-investigadores con categorías I y II, procedentes de las diversas instituciones universitarias públicas del país.

Ahora bien, en nuestras rondas de observación, uno de los responsables de logística (Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 24/11/2016) comentaba que: “el Banco de Evaluadores está muy desactualizado. Por ejemplo, de los evaluadores de Antropología que son 300, envié correos para citarlos y 200 vinieron de vuelta rechazados”. Efectivamente, varias de las personas que aparecen como integrantes en dicho reservorio de evaluadores tienen, en el mejor de los casos, cargada una dirección incorrecta de su correo electrónico, cuando no se encuentran directamente fuera del sistema universitario por estar ya jubiladas o haber fallecido.

Simetría disciplinar – asimetría extra-disciplinar

La procedencia disciplinar es un criterio formalizado en la normativa del PROINCE, e indica explícitamente que en cada CE debe haber una mayoría de miembros disciplinares y una minoría de externos. De acuerdo con Marquina (2008, p. 14), las/los pares evaluadores designados “deben ser diestros en una materia específica, en un campo disciplinar bien delimitado. [...] Es aquél experto que puede dar un juicio fundado vinculado con el tema de su especialidad”.

Respecto a ello, en la práctica hemos verificado que todas las CRC conformaron los CE correspondientes respetando la proporción entre pares disciplinares y extra-disciplinares indicada en la normativa. Sin embargo, aunque en todos los casos se aseguró la presencia mayoritaria de especialistas disciplinares, advertimos una ponderación desigual de áreas de conocimiento en cuanto a las/los evaluadores extra-disciplinares.

Efectivamente, al analizar la formación académica de las/los pares extra-disciplinares, las llamadas “ciencias duras” aparecen como las disciplinas con mayor peso entre los diferentes CE conformados. De hecho, en Comisiones Regionales como la Centro-Oeste, estas disciplinas llegaron a concentrar hasta el 88% del listado total de pares externos. Valga por ejemplo el caso de los CE de Arte, que fueron desdoblados en dos comisiones dadas la cantidad de postulaciones, y contaron con evaluadoras/es externos provenientes de Agronomía e Ingeniería. Es interesante destacar, especialmente, la conformación de los CE de Ingeniería, donde no hubo entre las/los pares externos una presencia de docentes-investigadores provenientes por ejemplo de las ciencias sociales o humanidades; sino que provinieron precisamente de disciplinas conexas: la mayoría de Agronomía, y el resto de Matemática, Química o Bioquímica. Situación similar ocurrió en la CR-Noreste,

donde la mayoría de las/los evaluadores extra-disciplinarios provinieron de disciplinas tales como Ingeniería, Medicina o Agronomía.

Prevalencia de Universidades tradicionales en la composición regional

Al igual que el anterior, el criterio de la composición regional en los CE también se encuentra cristalizado en la normativa, y exige una presencia mayoritaria de evaluadoras/es externos a la regional que ejecuta el proceso. Respecto a ello, la presidenta de una de las CRC señalaba en una entrevista: “si bien se pueden tener evaluadores locales, tenemos que tener cuidado de que no tengan carpetas de nuestra Universidad. Entonces, preferimos traer extra-regionales. Aparte da mucha más transparencia, porque la región es pequeña y nosotros nos conocemos” (Entrevista C-2, Comisión Regional C, 14/11/2016)

Mediante nuestro trabajo de campo advertimos que, si bien este requisito fue respetado en la conformación de la mayoría de los CE, llegando a tener algunas regionales sólo evaluadoras/es externos, hubo casos donde para la firma del acta se aseguró la cuota extra-regional, pero en la práctica de la evaluación la presencia de las y los evaluadores locales resultó ser mayor a la estipulada. Asimismo, en ciertas regionales se conformaron mesas de trabajo simultáneas y masivas que obstaculizaron el retiro pleno de las /los evaluadores locales durante el tratamiento de las carpetas de su propia Universidad. Un entrevistado, miembro de una CRC, confirma la dinámica: “nos hemos manejado de acuerdo a lo que indica el Manual de Procedimientos, que debe haber una mayoría externa y también una mayoría disciplinar, lo cual se conjuga a la hora de efectuar cada una de las actas. Después, ¿cómo es la composición de la comisión interna que trabaja? Bueno, eso por ahí varía. Puede haber mayor cantidad de internos, mayor cantidad de externos, mayor cantidad de disciplinares o extra-disciplinares, pero luego la cuestión clave es como firman en el acta” (Entrevista B-8, Comisión Regional B, 21/03/2016).

Si focalizamos en la filiación institucional del conjunto de evaluadoras/es convocados, se observan dos canales principales de procedencia. El primero, corresponde a docentes-investigadores radicados mayoritariamente en las Universidades más antiguas y prestigiosas de Buenos Aires: la propia Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); y, el segundo, a evaluadores/as provenientes también de Universidades antiguas pero ubicadas geográficamente en regiones próximas a la CRC evaluada.

En la CR-Sur, por ejemplo, el 53% de las/los evaluadores provinieron de Buenos Aires, siendo amplia mayoría docentes de la UNLP; mientras que un 21% de ellos tenían lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En sintonía, la CR-Centro Oeste (que será examinada en detalle en el capítulo 7), tuvo una participación destacada de evaluadores/as provenientes de la UBA (en un 38%) y de la Universidad Nacional de Tucumán (40%). Similar fue, también, la situación de la CR-Centro Este donde el 38% de las/los docentes-investigadores que oficiaron de evaluadores provinieron de la UNC y un 33% de ellos de la UBA y la UNLP.

Lo antedicho, nos permite inferir que la “valuación” predominante en los CE del PROINCE, surgiría de las discusiones entabladas entre miembros de las academias más tradicionales del país, con un fuerte peso de las Universidades asentadas en la región metropolitana. Esto se explica, en cierta medida, porque las grandes Universidades del país son quienes cuentan precisamente con una mayor masa crítica concentrada de docentes-investigadores. Así lo indica, en una entrevista, un integrante de la Comisión Regional B: “En cuanto a los evaluadores convocados desde el inicio hasta la fecha, podemos decir que hay una preminencia en cuanto evaluadores externos provenientes de la UBA, porque es la Universidad que tiene la mayor cantidad de investigadores categoría I y II” (Entrevista B-8, Comisión Regional B, 21/03/2016). Ahora bien, ello no implica necesariamente la conformación de una cultura evaluativa de tipo uniforme, teniendo en cuenta que, así como existen muchos investigadores/as del CONICET en la zona metropolitana, también existe una diversidad de perfiles docentes en varias Universidades que presentan una envergadura similar a la UBA.

Contribución dispar de las CEI más altas

Como vimos, el Manual del PROINCE indica explícitamente que las/los docentes-investigadores que integren los CE deben pertenecer al Banco de Evaluadores de la SPU y, por tanto, tener asignada alguna de las CEI máximas que otorga el Programa: I o II. Respecto a ello, en la práctica pudimos advertir una participación dispar de evaluadores/as, según su pertenencia a una u otra de dichas categorías. En efecto, la gran mayoría de quienes ejecutaron concretamente las tareas de evaluación se concentraron en torno a la categoría II, siendo menos los evaluadores/as con categoría I y en su mayoría procedentes de instituciones como la UBA y la UNLP.

En la CR-Centro Oeste, por ejemplo, sólo el 33% de las/los pares evaluadores contaban con la categoría I del PROINCE, mientras que el 67% restante tenían asignada la categoría II. También los CE de la CR-Centro Este tuvieron una configuración similar: el 30% de las/los evaluadores tenían asignada la categoría I y el 70% la II.

Esta reducida participación de evaluadores/as con categoría I en los CE, obedece esencialmente a la misma lógica estructural del sistema incentivos. Si analizamos la conformación del Banco de Evaluadores de la SPU, se observa una clara predominancia de pares con categoría II por sobre los I. Además, como pudo verse en el capítulo 2, la última categorización del PROINCE arrojó una distribución desigual de las/los docentes-investigadores por categorías con una forma claramente piramidal: 35% de docentes con categoría V; 21% con categoría IV; 26% con categoría III; y en cuanto a la cúspide el 10% tenía asignada la categoría II y sólo el 8% alcanzó la I. Adicionalmente, durante nuestras observaciones, advertimos ciertas dificultades de gestión a la hora de convocar a las/los evaluadores con la máxima categoría. A ello hace referencia, en una de las entrevistas, el presidente de una de las CRC: “nos cuesta mucho traer gente con categoría I. O sea, en general

traemos docentes con categoría II, porque los I son como muy top y están muy ocupados y no vienen” (Entrevista C-2, Comisión Regional C, 14/11/2016).

Peso relativo del género y edad

Aunque no están normativizados, ciertos patrones de género y edad prevalecieron en el proceso de selección de evaluadores/as por parte de las CRC. En efecto, si analizamos la configuración de los CE respecto al género, puede advertirse una clara predominancia del número de mujeres evaluadoras por sobre la cantidad de varones presentes. En la CR-Sur, por ejemplo, el corpus de docentes evaluadores estuvo integrado en su mayoría por mujeres, representando un 64% del total. Otro ejemplo, pueden ser los CE de la CR-Centro Oeste donde las tareas evaluativas también fueron desarrolladas mayoritariamente por mujeres, alcanzando en este caso el 60% del total.

Respecto al factor edad, la mayoría de las regionales optó explícitamente por convocar a evaluadores mayores no sólo porque tienen más experiencia, sino porque aceptan más fácilmente la tarea de evaluar y en algunos casos han manifestado que “se lo toman como vacaciones”. De hecho, en nuestras observaciones hemos detectado una presencia destacada de evaluadores/as en situación de jubilación. En contraste, hubo otras regionales que prefirieron convocar a docentes-investigadores más jóvenes considerados más ágiles y predispuestos para la labor, aunque esta fue la tendencia minoritaria.

Incidencia del oficio evaluador y capital académico acumulado

Otro de los criterios que, en mayor o menor medida, tuvo relevancia en las CR de categorización ha sido convocar entre las/los pares evaluadores a docentes-investigadores con reconocida experiencia en materia de evaluación. Marquina (2008:15), ha señalado que por lo general “hay coincidencia en que el par debe tener ciertos atributos, como capacidad de trabajo en equipo y de comunicación; experiencia y capacidad para escuchar, “ver” y entender; preocupación por saber las causas de lo que “ve”; conocer el tema que lo convoca [...]; imparcialidad”. Se trata de un conjunto de habilidades que configuran una suerte de “oficio evaluador” o habitus. Ello ha ido generando a lo largo de los años cierta sinergia entre las/los integrantes de las respectivas Comisiones Regionales y las/los propios evaluadores probos, que vuelven a ser convocados y se sienten “como en casa”.

Adicionalmente, en varias CRC se intentó incorporar al grupo evaluativo algunos docentes-investigadores considerados “prestigiosos”, lo cual no resultó por lo general una tarea sencilla. En efecto, aquellos miembros o coordinadores/as de algunas regionales que optaron por priorizar el capital académico acumulado a la hora de conformar sus respectivos CE, debieron desplegar diversas estrategias para conseguir la aceptación de esos pares evaluadores/as, tales como el ofrecimiento de mayores comodidades durante la estadía, organización de salidas turísticas, otorgamiento de viáticos o ciertos reconocimientos institucionales, entre otras.

Peso marginal de la filiación a CONICET

Otro aspecto significativo a destacar es que, entre el grupo de evaluadoras/es intervinientes en los CE hemos detectado casos de docentes-investigadores que además de cumplir funciones en determinada institución universitaria, se desempeñan simultáneamente como investigadores/as del CONICET. En efecto, tal como se ha señalado en el capítulo 3, más del 75% del total de las/los investigadores de dicho organismo científico poseen además un cargo docente en una Universidad pública del país. De acuerdo a estos datos, es comprensible que algunos de ellos (quienes detentan las CEI más altas: I o II) se hayan desempeñado en el rol de evaluadores/as en el marco del PROINCE.

Sin embargo, no existe un criterio uniforme ni estandarizado para incluir investigadores/as conicetistas hacia el interior de los CE. Respecto a ello, la presidenta de una las CRC ha señalado que: “Cada Comisión tiene la prescindencia en la selección de los evaluadores, y ser de CONICET es una incumbencia importante que la podés tomar en cuenta o no, además de seleccionarlos del Banco de Evaluadores” (Entrevista F-2, Comisión Regional F, 24/11/2016). Además, en aquellos casos en los que han intervenido efectivamente en las mesas de trabajo, hemos advertido que sus injerencias no resultaron ser decisivas y las más de las veces, terminaron moldeándose por efecto de la misma cultura evaluativa demarcada por el Programa.

3. Geografías del proceso de categorización: análisis espacial y formatos de organización/funcionamiento de los Comités Evaluadores

Hasta aquí hemos caracterizado los diferentes criterios de evaluación y mecanismos de selección de los pares evaluadores en el marco del PROINCE. Interesa, ahora, ahondar en el modo de organización/funcionamiento de los CE según las diferentes regionales y a posteriori indagar sobre sus prácticas de evaluación desplegadas, en base a las observaciones *in situ* y entrevistas realizadas. Empecemos por describir como fue la dinámica de evaluación durante la última convocatoria del PROINCE.

- En las diferentes CRC las actividades comenzaron, habitualmente, con una charla inaugural desplegada en una sala de tipo conferencia, a cargo del presidente/a de la regional correspondiente. Durante la misma se les dio la bienvenida a las/los evaluadores, y se fueron confirmado asistencias o ausencias y explicitando, también, que la función principal de la respectiva CRC es supervisar el trabajo de evaluación.
- Asimismo, en la mayoría de las regionales se ha proyectado una presentación digital con los objetivos del proceso de categorización según el Manual vigente, a la vez que señalado los requisitos cualitativos y condiciones cuantitativas (puntajes) necesarios para asignar cada CEI. En algunas regionales, incluso, se han distribuido en medio del salón cinco *banners*, uno por cada

- categoría, con los puntajes preestablecidos y los requisitos mínimos necesarios para acceder a ellas.
- Seguidamente, algún técnico de la regional procedió a presentar las disciplinas que serían examinadas y la cantidad de mesas de trabajo establecidas, dado el número de postulaciones recibidas. Por lo general, se ha proseguido nombrando y agrupando a las/los evaluadores según la comisión disciplinar que les haya sido asignada.
 - Una vez reunidos los respectivos CE, a cada uno de sus miembros les ha sido entregado por lo general un material básico de trabajo: una carpeta de tapa transparente con hojas en blanco, una lapicera, un lápiz, un resaltador y una goma. Cada mesa de trabajo cuenta, además, con una abrochadora y una calculadora para uso general. Algunas CRC han optado por incluir en las carpetas de cada evaluador/a una copia del Manual de Procedimientos del PROINCE y la correspondiente propuesta de valores cuantitativos; otras, en cambio, han dispuesto una única copia anillada del Manual y sus anexos en cada mesa de evaluación para uso compartido.
 - Por otro lado, junto a las mesas de trabajo se encontraban generalmente apiladas varias cajas, diferenciadas según institución universitaria de procedencia. En su interior, estaban las respectivas carpetas de los/las postulantes, rotuladas con sus nombres, disciplinas de pertenencia y CEI solicitadas. Cada carpeta estaba encabezada por una planilla donde algún integrante del CE debía ir asignando los puntajes correspondientes según los diferentes ítems.
 - Hemos advertido que todas las CRC facilitaron a sus CE un documento de evaluación adicional conocido como “Propuesta de valores cuantitativos...”. Se trata de una tabla de ponderación, cuyo propósito es afinar la práctica evaluativa. Respecto a ella, una de las entrevistadas que participó en su elaboración y posterior presentación ante la CNC, ha señalado: *“Teníamos que hacer algo para que usaran los evaluadores y que fuera con un criterio único. Pero el problema es que no se los puede obligar, esto es una sugerencia para que usen. La idea era homogenizar la asignación de las categorías en todo el país. Buscamos lograr un consenso de que un paper valiera lo mismo para los bioquímicos del CONICET que para los sociólogos de humanidades, que tuviera el mismo valor. Así se generó esto como un trabajo de consenso entre investigadores I y II de todas las disciplinas en Rosario, y después lo trasladamos a la CNC, ahí lo discutimos entre nosotros, le dimos algún retoque y luego se mandó a las regionales para que lo consensuaran sus evaluadores”* (Entrevista A-18, Comisión Regional A, 22/02/17). Es importante señalar que este documento fue discutido conjuntamente con referentes del CIN y varios Secretarios de investigación de distintas Universidades y viene siendo utilizado de forma optativa pero extensiva en el marco del PROINCE desde la convocatoria del año 2009. Si bien su empleo no es obligatorio, pues no está dispuesto en reglamentación alguna, su utilización apunta a homogenizar los criterios de evaluación en todas las CRC del país y reducir los márgenes de subjetividad de las/los evaluadores. En la práctica, hemos observado que todos los CE han hecho uso de esta herramienta que, en mayor o menor medida, ha

terminado restringiendo el juicio de las/los pares convocados a la ponderación allí preestablecida.

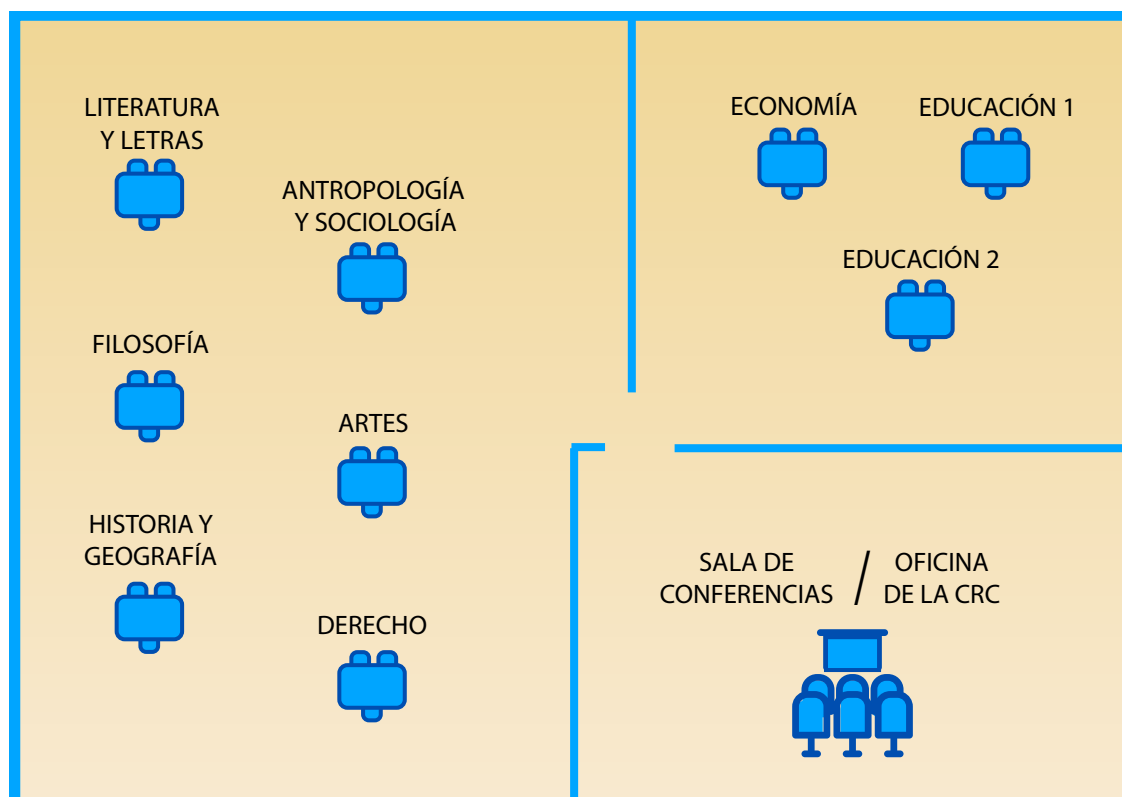
- Si bien en la mayoría de las regionales, el criterio de cómo organizar la práctica evaluativa misma quedó a consideración de los respectivos CE, en algunos casos fue la misma CRC quién sugirió el formato de evaluación a seguir. En la CR-C, por ejemplo, se indicó: “*deben repartirse las carpetas, una por cada evaluador que será el encargado de ir puntuando los antecedentes del postulante y entre todos deben ponerse de acuerdo cuando aparezcan inconvenientes*”. (Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016)

En cuanto la configuración geoespacial de los escenarios de evaluación, hemos identificado al menos 4 formatos diferenciales según las CRC observadas.

Como puede apreciarse en el Diagrama 1, el conjunto de las/los pares evaluadores fueron distribuidos por la CR-E en mesas redondas de trabajo conforme a la disciplina asignada. Según pudo observarse, este fue uno de los casos en que se respetó la cuota disciplinar y extra-disciplinar, previstas normativamente, en la conformación de los CE. En efecto, en cada mesa de trabajo se fijó un cartel identificatorio con el nombre de la disciplina correspondiente y un listado con la nómina de evaluadoras/es intervinientes y su pertenencia institucional.

Un aspecto a destacar es que la sala principal donde tuvo lugar la presentación inaugural, fue utilizada luego como una suerte de oficina administrativa de la CRC

Diagrama 1. Distribución de los CE durante el proceso de categorización, CR- E.



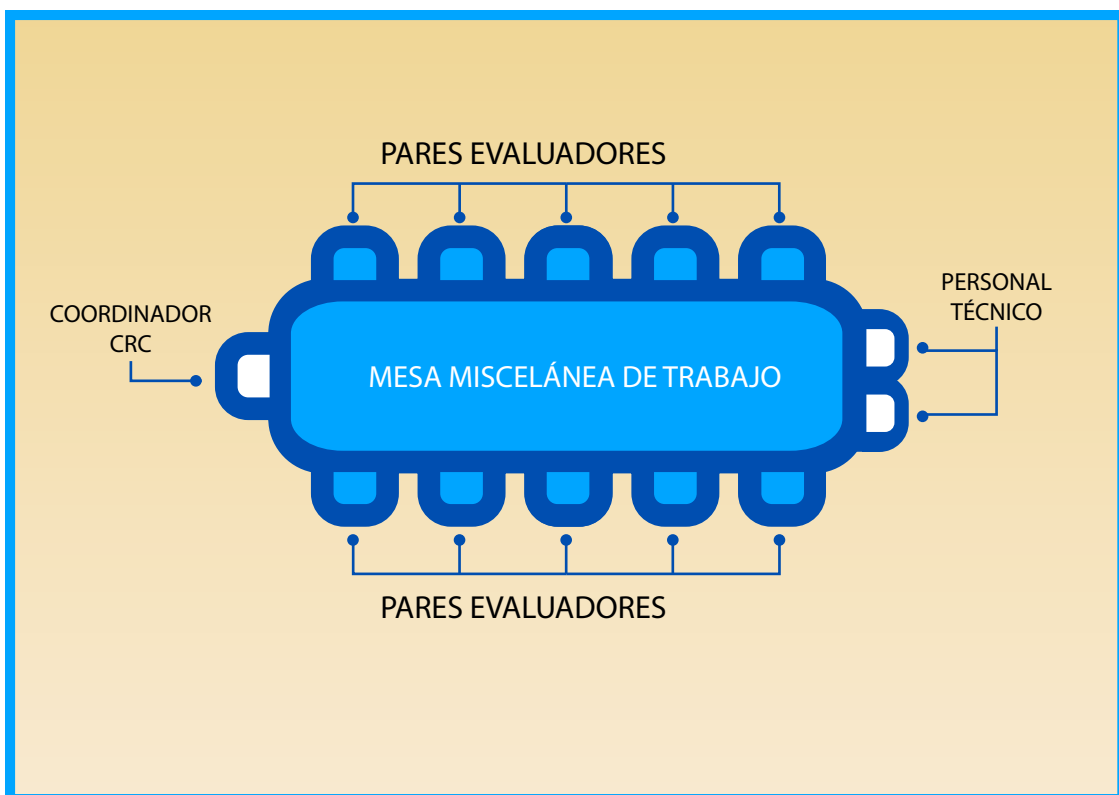
Fuente: Elaboración propia, en base a Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016.

que en todo momento operó de forma apartada respecto a los CE. Allí, se fueron resolviendo dudas y recepcionando las carpetas ya evaluadas.

Un escenario muy diferente se presentó en el caso de la CR-B, donde los CE no siguieron el patrón predefinido en la normativa. Específicamente, el conjunto de las/los pares evaluadores convocados (10 personas aproximadamente) se congregó en torno una gran mesa de trabajo sobre la cual, a modo de vidriera, pudieron ver y opinar sobre todas las carpetas. Una de las particularidades de esta CRC residió, precisamente, en que tanto los pares extra-regionales, como los extra-disciplinarios y también los mismos disciplinarios, estuvieron sentados uno junto al otro de forma miscelánea alrededor de dicha mesa larga, pero realizando evaluaciones de tipo individuales y por tanto desconectadas entre sí. En una de las esquinas de la mesa se ubicaron también las dos responsables técnicas de la CRC que acompañaron durante toda la jornada, mientras que el coordinador de la misma tuvo un rol más bien itinerante, yendo y viniendo a disposición de las/los pares evaluadores. Sin embargo, un detalle importante a destacar es que cada vez que el coordinador se sentaba en la mesa, lo hacía en la cabecera.

Otra de las especificidades que advertimos tiene que ver con las correspondientes actas finales de evaluación que no emergieron del proceso evaluativo mismo, sino que aparecieron en una instancia posterior. Dichas actas fueron sistematizadas por la CRC, a partir de las planillas completadas por las/los evaluadores

Diagrama 2. Distribución de los CE durante el proceso de categorización, CR- B.



Fuente: Elaboración propia, en base a Nota de observación N-14, Comisión Regional B, 21/03/2017.

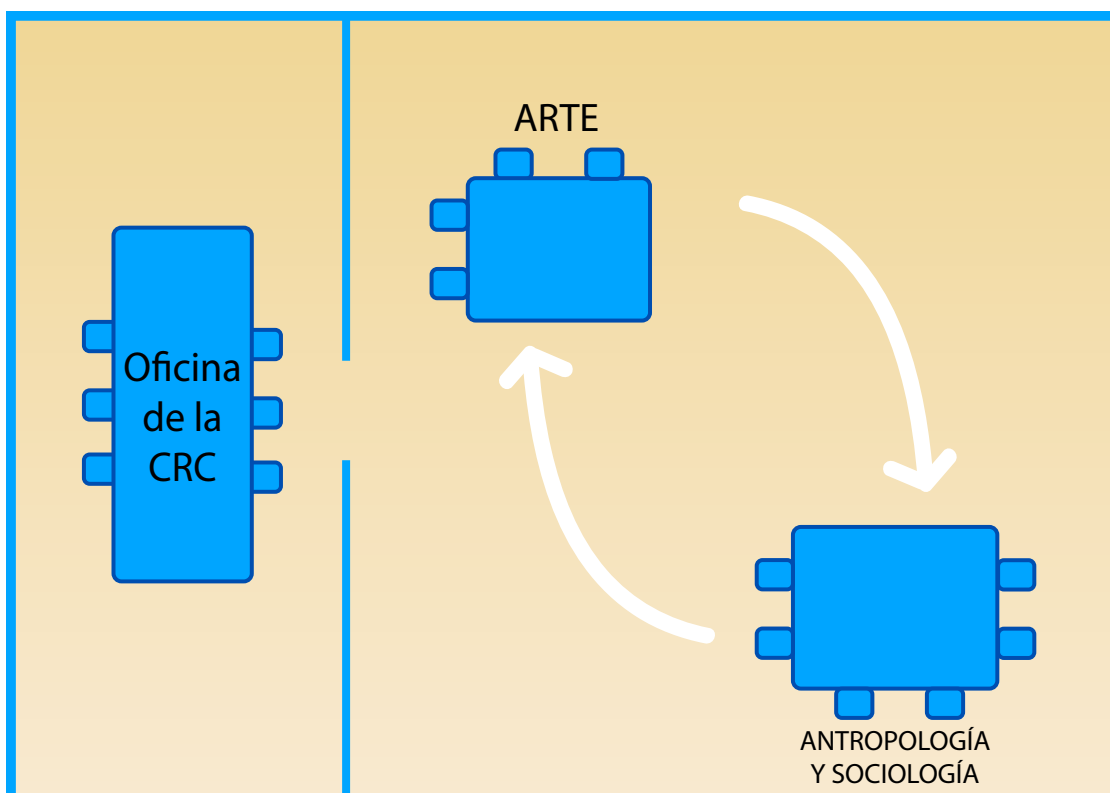
individuales, y dispuestas para la firma conforme al criterio de CE integrados por 3 miembros según las proporciones disciplinares y regionales que supone la normativa. Consecuentemente, varios pares debieron firmar actas sobre postulaciones que no habían revisado. Pese a que algunos de ellos intentaron examinar, aunque someramente, los expedientes correspondientes antes de firmar las actas, resultó ser una tarea por demás compleja en tanto se iban acumulando numerosas carpetas para firmar.

En definitiva, se trata de un caso extremo donde *in situ* no existieron los CE tal como lo establecía la reglamentación, pues cada uno de los pares tomaba cualquier carpeta y la evaluaba, pero al final del proceso las actas ya estaban preparadas con los nombres de quienes debían firmarlas.

En el caso de la CR-D, el escenario de evaluación se presentó como un espacio híbrido. En una misma sala de dimensiones reducidas (si la comparamos con lo observado en otras regionales), se dispusieron dos mesas de trabajo en las que se agruparon evaluadores de disciplinas cercanas. En una de las mesas se congregaron varios sociólogos y un antropólogo, y, en la otra, se ubicaron miembros evaluadores afines a la comisión de arte.

De acuerdo a lo previsto en la normativa se conformaron 2 CE, pero en la práctica observamos que se individualizaba la dinámica de trabajo: si bien el primer

Diagrama 3. Distribución de los CE durante el proceso de categorización, CR- D.



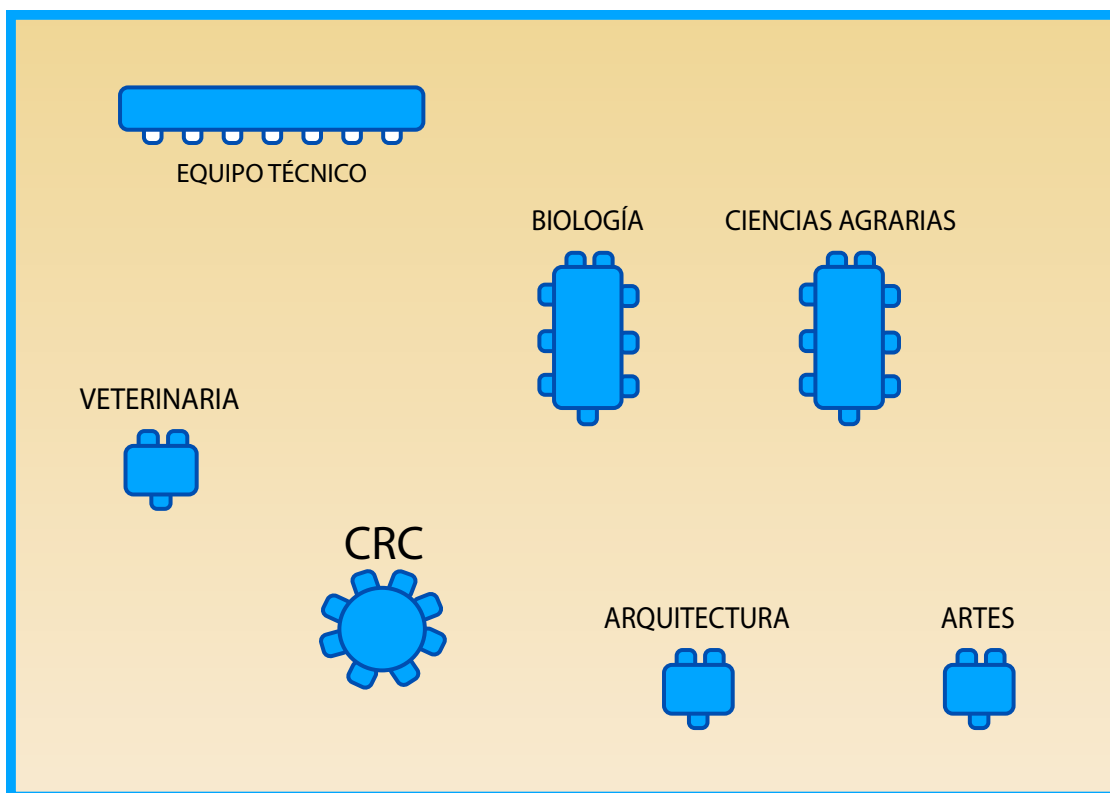
Fuente: Elaboración propia, en base a Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 31/05/2017.

legajo fue evaluado de forma colectiva y en voz alta, como en la mayoría de las regionales, el resto de las evaluaciones fueron individuales o de a dos. Un rasgo a destacar es que quienes evaluaban realmente cada postulación fueron los pares disciplinares y, luego, intercambiaban las carpetas para que un miembro de la otra mesa las firmara en carácter de extra-disciplinar. Así, la comisión de arte pasaba sus carpetas a la de sociales y cualquiera de sus miembros las firmaba como par extra-disciplinar, y viceversa.

En definitiva, los CE se conformaron sólo con pares provenientes de disciplinas conexas mientras que el extra-disciplinar no participaba del proceso evaluativo, sino que simplemente firmaba. En cuanto a los miembros de la CRC, se reunieron en otra sala, separada, pudiendo advertirse una presencia del coordinador y dos miembros de dicha comisión en forma permanente.

Otro escenario evaluativo interesante para destacar corresponde a la CR-F, donde la distribución del espacio fue de tipo radial. Ubicada más o menos en el centro del salón, se dispuso una pequeña mesa redonda de trabajo en la que se congregaron los miembros de la Comisión Regional. Desde allí supervisaron los diversos legajos recibidos y, por momentos, la capacidad de la mesa se vio sobrepasada dada la gran cantidad de carpetas acumuladas. En el mismo salón, aunque hacia uno de sus costados, se estableció también todo el equipo que realizó el soporte técnico e informático a la regional categorizadora. Ellos se ubicaron en una mesa

Diagrama 4. Distribución de los CE durante el proceso de categorización, CR- F.



Fuente: Elaboración propia, en base a Nota de observación N-13, Comisión Regional F, 24/11/2016.

mucho más grande ya que disponían de varias computadoras e iban imprimiendo los respectivos formularios, extractos del Manual y demás requerimientos de las/los evaluadores. Esta mesa, de tipo rectangular, estuvo dispuesta contra la pared y los diferentes técnicos se ubicaron de espaldas a los miembros evaluadores.

En cuanto a los CE, específicamente, se distribuyeron en mesas de distinto tamaño y en cada una se desplegó solo una disciplina determinada. Hubo comités disciplinares con muy pocos evaluadores (en algunos casos tres o cuatro) que se ubicaron en las mesas más pequeñas: este fue el caso de las comisiones de arte, arquitectura y veterinaria. Respecto a este último CE, cabe destacar que contó sólo con dos evaluadores *in situ*, y tuvo que firmar como extra-disciplinar un miembro de la CRC. En paralelo, se constituyeron también dos mesas de evaluación de mayores dimensiones que congregaron entre seis y ocho evaluadores. Las mismas correspondieron a las comisiones disciplinares de ciencias agrarias y de biología.

4. Prácticas de evaluación *in situ*: estilos y tensiones.

Descriptas ya las diversas configuraciones geoespaciales de los Comités de Evaluación durante la última categorización del PROINCE, interesa explorar el grado de autonomía desplegado por las/los pares evaluadores durante el proceso evaluativo y, principalmente, las discusiones surgidas al momento de juzgar/calificar a sus pares docentes.

Respecto al funcionamiento *in situ* de los CE, hemos observado que sus prácticas de evaluación han oscilado entre dos tendencias muy marcadas: una práctica evaluativa vertical y estandarizada, por un lado; y una de tipo horizontal e interpretativa, por otro. Como sabemos, toda evaluación implica procesos de búsqueda e interpretación de evidencias. Pero la riqueza del proceso evaluativo mismo y, a su vez, su mayor dificultad reside en las reflexiones y juicios derivados del trabajo con los datos disponibles. En nuestras observaciones hemos advertido que, por lo general, las/los evaluadores asientan sus juicios de valor en prácticas verticales o monopólicas, basadas en los estándares predefinidos por el Programa, o bien despliegan una evaluación más de tipo comprensiva y con mayores márgenes de autonomía. Es importante destacar que, aunque rara vez se superponen u articulan una con la otra, no se trata de prácticas evaluativas contrapuestas sino diversas.

La evaluación “*vertical-estandarizada*”, ha tenido lugar en CE donde han predominado ciertos criterios de excelencia asociados a un estándar disciplinar determinado, más que al trayecto curricular específico del/la postulante. Refiere a situaciones en las que alguno de los miembros del comité, habitualmente quién que conjuga conocimiento disciplinar y experiencia previa en evaluaciones, logra imponer casi con exclusividad sus impresiones, sugerencias y razonamientos al conjunto de las/los pares evaluadores.

En estos casos, casi desde la primera ronda de evaluación es posible identificar a la/el evaluador que llevará la voz cantante. Por lo general, se trata de quién toma en sus manos el Manual de procedimientos y emprende una lectura en voz alta del mismo. Seguidamente, suele ir explicitando algunos aspectos de los criterios

de evaluación a tener en cuenta y, correlativamente, va precisando/promoviendo su punto de vista sobre ellos.

Habitualmente, es también quién da inicio a la actividad de evaluación y sugiere la dinámica a seguir. Entre las expresiones más comunes enunciadas por este tipo de evaluadores/as en las mesas de trabajo observadas, encontramos las siguientes: “elijamos un primer caso y lo vamos comentando entre todos, y después nos repartimos las solicitudes pero ya sabiendo como examinarlas”; “empecemos por los casos generales y al final nos quedarán los más difíciles”; “comencemos por las categorías I y II, conforme a la sugerencia de la comisión asesora, luego podremos avanzar con las III, IV y V que son las más fáciles”.

De acuerdo a esta lógica evaluativa, luego de definida la dinámica general de trabajo las/los diferentes pares proceden a examinar una primera solicitud en forma conjunta. Usualmente es aquella/aquel investigador más destacado quién va haciendo las marcas y asignado los puntajes en la solicitud impresa que está siendo examinada, o bien designa a otro par para que realice dicha tarea, mientras el resto de las/los evaluadores siguen con atención la lectura de los criterios en la copia del Manual que poseen.

Finalizada esta ronda de evaluación de tipo colectiva, aunque dirigida por un evaluador/a destacado, cada miembro del comité prosigue su trabajo individualmente en la mesa y en un clima de mucho silencio. Cuando surge alguna duda es, por lo general, respondida por dicho par evaluador dominante. Cada tanto, vienen los referentes de la CRC a buscar las carpetas ya evaluadas y el interlocutor más habitual resulta ser, también, aquella/aquel evaluador que se ha argüido la coordinación del proceso.

En nuestros cuadernos de campo, hemos registrado en varias oportunidades esta dinámica de trabajo. Por ejemplo, en la Comisión Regional E (Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016) pudimos advertir lo siguiente:

- Luego de examinar un mismo legajo conjuntamente, uno de los evaluadores (el más detallista y criterioso), dice: “La solicitud se debe tomar como declaración de buena fe. Hay que confiar en que es verdad todo lo declarado”.
- Como sugerencia del mismo evaluador, deciden distribuirse las carpetas una a una por cada miembro.
- Dicho evaluador señala: “Es importante que hiciéramos una evaluación en común, pero ahora que tenemos criterios de consenso, podemos separarnos las carpetas”.
- Se observa que otro de los evaluadores presentes, solicita seguir trabajando en grupo porque tiene muchas dudas. Sin embargo, el evaluador en cuestión insiste en que es necesario separarse porque “son demasiadas carpetas como para hacer trabajos grupales, además cualquier duda con los criterios puede consultarse”.
- Finalmente asumen una dinámica de trabajo individual, pero coordinada casi siempre por un solo/el mismo evaluador.
- Una vez concluido el examen de tal o cual solicitud, va circulando la carpeta con la planilla correspondiente y cada evaluador/a la va firmando, sin hacer objeción alguna.

Es interesante reparar en que, desde esta perspectiva, las unidades de evaluación son esencialmente los logros y resultados tangibles del desempeño de cada docente-investigador postulante, tal y como han sido volcados en la solicitud correspondiente. Por tanto, no cabe una interpretación alternativa sobre las evidencias porque los resultados son pertinentes o no lo son, de manera que no es posible encontrar puntos intermedios. En este caso, el juicio de valor sobre el desempeño de los pares se simplifica porque se asocia a la validez del resultado producido, según los estándares de evaluación. Esta situación puede ilustrarse, conforme a lo observado en una de las CRC (Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016):

- Luego de estar más de media hora trabajando en silencio, uno de los evaluadores pregunta: *“En el punto 5 habrá que ir sumando, supongo”*. Se refiere al ítem 5 de la grilla de evaluación, correspondiente a la participación en proyectos. Uno de los evaluadores disciplinares, precisamente el dominante, responde: *“No, el punto 5 no es por acumulación. Toma sólo el puntaje máximo alcanzado. Lo que el candidato tiene como mayor rango alcanzado es lo que se pone”*.
- El primer evaluador comenta: *“En mi caso la persona no tiene programas dirigidos, pero sí proyectos”*.
- El otro evaluador, interviene nuevamente: *“Es igual al caso de la titulación, se pone el máximo alcanzado. Una vez que tiene el máximo, los otros puntajes quedan anulados”*.
- El primer evaluador en cuestión cierra el diálogo, adhiriendo a la sugerencia del otro par: *“Bueno, ya corrijo. A mí me sirve muchísimo todo esto (en relación a la puesta en común de los criterios y dinámica de trabajo), para saber cómo proceder en las otras evaluaciones”*.

Esta práctica de evaluación implica la presencia de un evaluador/a con carácter dominante y de otros que asumen el rol de aprendices, ya sea porque se sienten jerárquicamente inferiores, o bien porque se desempeñan como observadores al provenir de disciplinas ajenas. Se trata de una práctica que ha sido habitual en aquellas mesas de trabajo donde el gran número de carpetas asignadas ha hecho inviable desplegar un tipo de evaluación más reflexiva y por comparación. Se han priorizado juicios académicos de tipo individuales que, si bien han redundado en una economía de tiempos y esfuerzos para todo el CE, han requerido también un mayor apego a los criterios de evaluación preestablecidos, salvo los eventuales matices introducidos al comienzo del proceso por el evaluador/a con mayor *expertise*. Ello ha devenido, generalmente, en un análisis casi superficial y meramente burocrático de cada una de las postulaciones, donde la habilidad de los/las aspirantes a categorizarse para presentar la información ha sido un factor determinante. Pues, lejos de interactuar con sus pares y reflexionar en profundidad sobre los proyectos, producciones científicas y demás antecedentes de las/los docentes postulantes, cada evaluador/a ha ido ponderando en soledad los ítems de la grilla respectiva. Caben destacarse, además, dos aspectos importantes inherentes a este tipo de evaluación: por un lado, ha sido una práctica más propicia entre las comisiones disciplinares correspondientes a las ciencias exactas y naturales, pero no constituye un rasgo privativo de ellas y; por otro lado, la presencia de las/los evaluadores extra-disciplinares en este tipo de CE, ha

sido prácticamente invisibilizada por los pares disciplinares, quienes han monopolizado el proceso en casi todo momento y reducido el papel de éstos a la mera firma de la planilla de evaluación correspondiente.

Ahora bien, veamos las características del segundo tipo de práctica evaluativa que hemos denominado “*horizontal-interpretativa*”. Refiere a situaciones en las que el conjunto o la mayoría de las/los pares evaluadores intervinientes en la mesa de trabajo, discuten y reflexionan colectivamente la asignación de puntajes para cada una de las postulaciones. La evaluación, en estos casos, se convierte en un proceso amplio de conocimiento, interpretación de evidencias y atribución colectiva de juicios de valor. Por lo general, este tipo de prácticas evaluativas les ha demandado mayor tiempo a los CE, pues además de escucharse la diversidad de voces presentes, les ha requerido por momentos desplegar una ponderación comparada de los méritos de los/las postulantes.

A diferencia de los CE reseñados anteriormente, donde las carpetas son distribuidas entre las/los diferentes evaluadores y el trabajo resulta por lo general solitario y en silencio, sin mayores intervenciones; en estas mesas de trabajo cada carpeta es comentada y consensuada entre todas/os los pares. Hemos advertido, en líneas generales, un clima de trabajo intersubjetivo y distendido en el que los diversos miembros dejan entrever sus perspectivas, van discutiendo en voz alta cada ítem de la planilla y la mayoría de las voces son escuchadas al punto de influir en el dictamen final.

Valga, como ejemplo, la dinámica asumida por el siguiente CE (Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 27/10/2016). En carácter de observador, me sumo a este CE en medio del análisis de una solicitud. Advierto que es el único grupo que sigue trabajando pasadas las 18.30 horas de la tarde, pues el resto de los comités disciplinares ya se han retirado.

- Uno de los evaluadores me comenta: “*nosotros no nos conocíamos, pero hemos establecido como criterio tomar cada carpeta y discutir entre todos*”.
- Otro evaluador añade: “*Y también nos hemos reído mucho. Hemos armado un buen grupo humano*”.
- Un tercer miembro evaluador toma la palabra y señala: “*ciertos datos son totalmente objetivos, como cargos y demás. No hay forma de intervenir en eso. Pero hay otros que son más interpretativos y ahí apelamos a nuestro buen juicio. Y consideramos que la mejor opción fue trabajar colectivamente, discutiendo y consensuando entre todos. Por eso es que estamos tan atrasados también*”.
- Finalmente, una cuarta evaluadora explica: “*En mi caso, no pertenezco a este campo curricular. Soy de otra área. Sigo todo el proceso, pero cuando surge algo específico de la disciplina por resolver, son ellos (por sus compañeros) quienes determinan. Son los verdaderos conocedores de las incumbencias y límites disciplinares*”.

Habitualmente, este tipo de prácticas evaluativas tienen asociada una clara distribución de tareas hacia el interior de los CE: alguna/o de los pares disciplinares asume la responsabilidad de examinar los méritos y trayectoria del/la postulante, por lo que inspecciona su carpeta de antecedentes; otro evaluador/a toma en sus manos el Manual de procedimientos y la grilla de puntajes sugerida y los va revisando cada vez que se requiere; otro/a se encarga de instrumentar la calculadora y en un

papel borrador va anotando los puntajes parciales obtenidos por el/la postulante; el par extra-disciplinar va evaluando junto a los disciplinares, generalmente haciendo varias consultas; y entre todos/as debaten y acuerdan criterios. En contraste con las prácticas evaluativas de tipo vertical, descriptas con antelación, esta forma de evaluación está atravesada por mayores momentos de tensión entre las/los pares evaluadores, aunque simultáneamente se identifica un mayor espíritu solidario cristalizado en los numerosos esfuerzos realizados para otorgar la categoría solicitada. Ilustrativo de esta dinámica, resulta el tipo de práctica evaluativa asumida por otro los CE de la CR-E (Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 26/10/2016):

Comienzan a examinar, grupalmente, una nueva solicitud. Uno de los evaluadores de la ronda, quién en este caso tiene el expediente en sus manos, señala:

- *“Este pide la IV. Y si, acredita antigüedad en el cargo. Tiene un cargo de titular interino. Y en cuanto a posgrado, sólo especialización”.*
- Interviene otro evaluador de la mesa: *“¿Es titular?, va a tener un concurso difícil para efectivizar si no produce nada”.*
- El primero de los evaluadores retoma la palabra: *“Claro. Aquí salta directamente a presentación de congresos. Es una persona que va a congresos, lee, pero no ha hecho carrera propia”.*
- Una tercera evaluadora, encargada de ir completando la planilla de puntajes, señala: *“Creo que da perfecto con la categoría IV. ¿Conferencias tiene?”*
- El evaluador encargado de examinar la trayectoria del postulante, responde: *“Si, varias”.*
- Otro de los pares presentes comenta: *“Tiene más perfil docente que de investigador. Debe ser un bellissimo docente. Pero para concursar va a tener que tener algo de investigación y hasta de extensión”.*
- La evaluadora que va puntuando sobre la grilla, advierte: *“Le da un total de 234 puntos. Pero pide la IV. No llega ni de casualidad”.* Para alcanzar dicha CEI se requiere obtener 300 puntos mínimos.
- El evaluador que fue siguiendo el itinerario del postulante, expresa: *“Es que no tiene proyectos, sólo becas. Tampoco tiene formación de recursos humanos, ni nada. Bueno, le damos la V”.*

En definitiva, este tipo de evaluaciones suelen ser más democráticas y cognitivas e implican un mayor consumo de tiempo y esfuerzos por parte de las/los pares evaluadores, resultando por ello ser menos habituales y donde, concomitantemente, se han generado también mayores situaciones de tensión. Aquí, las/los pares evaluadores tienen un mayor margen de acción y, por tanto, tienden a reducir los efectos burocrático-administrativos del modelo evaluativo promovido por el Programa. Es importante señalar que, si bien se trata de un estilo evaluativo que ha sido más frecuente entre los CE correspondientes a las ciencias sociales y humanas, particularmente entre las comisiones de Arte, también hemos advertido su incidencia en ciertos CE de las ciencias exactas, tales como Ingeniería y Matemática.

Hasta aquí, hemos abordado la forma en que se elaboraron los juicios evaluativos de los CE durante el proceso de categorización del PROINCE. Pero las complejidades devenidas durante sus prácticas evaluativas han sido muchas y diversas. Sin

embargo, podrían resumirse en torno a dos tipos de problemáticas fundamentales: por un lado, los alcances y límites procedimentales del propio sistema de evaluación y, por otro lado, las condiciones de subjetividad que presentan las/los pares evaluadores en tanto miembros de la misma comunidad académica.

En cuanto a las complejidades detectadas durante la aplicación de la metodología de evaluación prevista, cabe destacar que, si bien los criterios y el propio instrumento de evaluación han terminado por constreñir la autonomía de los evaluadores/as a la vez que privilegiar la evaluación más burocrático-administrativa por sobre la interpretativa, han redundado en numerosos problemas procedimentales vinculados a su propio diseño y aplicación. Sobre este aspecto, las siguientes expresiones de las/los pares evaluadores resultan ilustrativas:

- “No está consignada la información en el casillero correspondiente. Pero, aunque el tipo se equivoque de casillero, no lo podemos castigar, lo importante es que la información esté cargada”. (Nota de observación N-3, Comisión Regional A, 25/08/2016)
- “Este que tengo acá, no tiene aval de Ciencia y Técnica. Yo no voy a firmar eso porque no tiene aval. Le pongamos inadmisibile y va sin firmar”. (Nota de observación N-3, Comisión Regional A, 25/08/2016)
- “Una cosa es una beca CONICET y otra cosa es la antigüedad en investigación. El dato que a me gustaría tener es donde ancló la beca CONICET, si es una Universidad o un instituto. La pregunta que me queda es si su beca de investigación vale como parte de sus 8 años de investigación o no”. (Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016)
- “En este caso, no ha puesto el último cargo, sino todos. Es todo su historial en docencia. Yo siempre digo que es poco amigable el CVar, porque pone un nivel de detalle en el curriculum que entorpece la evaluación”. (Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016)
- “La grilla de evaluación deben mejorarla, falta precisión. En este ítem dicen que van las presentaciones en reuniones científicas internacionales, pero le permiten al postulante cargar todo lo nacional”. (Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016)

Un caso especial a mencionar tiene que ver con los pocos márgenes de ponderación que la grilla de evaluación ha otorgado a la producción artística. Respecto a ello, un evaluador de la Comisión Regional A señala en una entrevista: “Faltan apartados de la grilla que den cuenta sobre el reconocimiento de actividades artísticas. Por ejemplo, en Arte hay elementos que son difíciles de cuantificar, porque son cualidades. Si un cuadro está en el museo tal y después lo ponen en otro museo, ese mismo cuadro, y luego aparece en diez museos más. ¿Qué valor tiene? ¿Eso es difusión? ¿Es transferencia? ¿Cuál es el criterio que se crea? Entonces aparecen muchos elementos de subjetividad. ¿Cómo hacemos? ¿Cómo lo reconozco?” (Entrevista A-9, Comisión Regional A, 06/04/2017).

Respecto al inevitable grado de subjetividad involucrado en todo proceso evaluativo, acarrea siempre cuestiones asociadas a la parcialidad de las/los evaluadores al momento de emitir sus juicios de valor. Esto se relaciona con un rasgo estructural del sistema incentivos: la evaluación en este caso no es abierta ni tampoco sigue la

lógica del “doble ciego” propia de la evaluación por pares en las revistas científicas, consiste más bien en un tipo de revisión ciega, pero “en una sola dirección”: las/los evaluadores conocen el nombre de sus pares docentes postulantes y de hecho pueden/deben acceder a su curriculum completo para examinarlo. En nuestras rondas de observación, hemos visto que este factor ha incidido en el juicio sobre la calidad de la presentación de tal o cual postulante. Además, las/los evaluadores han proyectado recurrentemente sus propias miradas, experiencias y realidad institucional, sobre las diferentes dimensiones a evaluar. De hecho, uno de los evaluadores entrevistados, ha señalado específicamente que “*es indefectible que el evaluador se vea interpelado en su propia historia*” (Entrevista A-7, Comisión Regional A, 06/04/2017). Ello ha quedado evidenciado, también, en nuestros cuadernos de campo donde hemos registrado diversas expresiones, tales como:

- “*Ese doctorado que ha realizado es terrible, no tiene nada de calidad. Es en una Universidad privada. Además, si la CONEAU lo categorizó, seguro lo categorizó no muy bien*”. (Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 27/10/2016)
- “*Tiene 67 años. Es clase 49. Lo hace, únicamente, para jubilarse con una categoría alta. Pero el puntaje le da 487, no llega a la III. Podríamos aumentarle en congresos. Le falta muy poco. O sea, que se lleve la categoría por haber alcanzado el título de Doctor que en realidad es lo que define, porque no tiene otros méritos*”. (Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 26/10/2016)
- “*Hay una persona que tiene categoría II y pide I. Ha sido director de departamento. Tiene muy pocas publicaciones, no tiene ni un congreso internacional y los que pone como nacionales son regionales. En libros tiene 1 sin referato y en su misma Universidad. Pero no ha escrito nada él, este libro es con 7 personas más. Yo lo he visto en algunas circunstancias, es una persona cerrada, académicamente hablando. Este tipo va a recusar seguro. Pero que se dé cuenta que con 54 años no ha hecho nada. No sale de su departamento. Y ahí ya lo han superado muchos de los docentes-investigadores que ha formado*”. (Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 27/10/2016)
- “*Es importante la calidad de los congresos y donde. Eso pasa en nuestra disciplina. Es inviable que un colega pase a la categoría II, incluso, si no ha pasado por el Congreso Inter-escuelas*”. (Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 27/10/2016)

Otro aspecto importante a destacar respecto a las prácticas evaluativas, tiene que ver con la relación-tensión entablada entre los diferentes CE y la Comisión Regional correspondiente. Como vimos, la normativa del PROINCE establece que los CE realizan la tarea de evaluación y recomiendan una CEI determinada para tal o cual postulante, pero es competencia de la CRC la asignación efectiva de dicha categoría.

En la mayoría de las regionales, los miembros de las diferentes CRC intervienen sólo para salvar las eventuales dudas de las/los evaluadores, corroborar el cumplimiento de los requisitos cualitativos por cada postulante y revisar los puntajes asignados en cada evaluación. Como ejemplo de ello, puede citarse la observación desplegada en uno de los comités evaluativos conformados (Nota de observación N-12,

Comisión Regional E, 26/10/2016), donde los pares acataron sus recomendaciones sin interferencias:

- En medio del examen de una solicitud, uno de los evaluadores consulta: “¿El punto 7, de producción artística, debe completarse?”
- Otro evaluador responde: “Creo que no lo tenemos que evaluar. Desde la Comisión Regional indicaron que, si se completó el punto 6 de producción científica, el 7 no corresponde puntuarlo. Pero consultemos a la comisión mejor”.
- El evaluador que tiene la inquietud, se levanta de la mesa y llama a la presidenta de la Comisión. Ella se acerca y les dice: “Efectivamente, de acuerdo a su perfil un postulante puede ser evaluado según su producción científica o artística, y se debe completar uno u otro ítem de la grilla según corresponda”.
- Una vez salvada la duda inicial, la presidenta se queda en la mesa y les ofrece ayuda a los miembros del CE: “si necesitan alguna otra explicación, me dicen. Nosotros vamos a ir retirando las carpetas de las mesas para supervisarlas. Sugerimos que sus firmas queden para el final, una vez que las solicitudes hayan sido corroboradas”.
- Además, les aclara: “está siendo muy recurrente que aquellos que se presentan por primera vez, a veces quieren pasar directamente a las categorías IV o III”.
- Uno de los pares evaluadores comenta, sobre una postulación que tiene en sus manos: “Esta persona se presenta por primera vez, pero pide categoría II”.
- La presidenta de la CR responde: “Les aconsejamos que empiecen a ver por lo cualitativo (condiciones solicitadas). Y después ir puntuando. Porque no es vinculante. Puede ser que se presente por primera vez y alcance una categoría alta. No obstante, si no alcanza la categoría solicitada se le puede asignar otra categoría y aún si su puntaje es bajo, se ha establecido darle la V sin puntaje, considerando su acceso por primera vez”.
- Finalmente, también les comenta sobre los errores más recurrentes en los CE, advertidos por la CR: “Por ejemplo en formación académica, si tiene doctorado alcanzó 200 puntos y no se debe sumar o adicionar puntaje por maestría o especialización, porque ya alcanzó el puntaje máximo. Igual en el caso del cargo docente, sólo se consigna el de mayor puntaje y no se acumulan”.
- Finalmente, todos asienten a las aclaraciones de la presidenta de la regional y luego ella se retira.

En nuestras observaciones hemos advertido, también, la existencia de casos en que los dictámenes de los CE fueron cambiados por sugerencia de la Comisión Regional, que es quien asigna efectivamente las CEI al final del proceso. Estos casos han aparecido, habitualmente, cuando la grilla de evaluación completada por los pares presenta inconsistencias, entre los criterios preestablecidos por el Manual y los resultados presentados en el dictamen final. Estas situaciones han dado lugar a brechas de intervención de la CRC sobre las prácticas evaluativas de los CE. Por lo general, la intervención ha sido más frecuente en aquellos casos donde el dictamen de los pares no resultó favorable pero la regional encontró razones suficientes para revertirlo y, de hecho, hemos detectado situaciones donde se intervino sobre determinado CE para

subir la categoría a tal o cual postulante. Este fue el caso, por ejemplo, de la CR-A (Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 05/04/2017):

- Un miembro de la CRC se acerca al CE e indica: *“Quiero preguntarles por este caso. Ella pide la II y ustedes le dan la II porque ella la pide. Pero sus antecedentes alcanzan tranquilamente para ser I”*.
- Una de las evaluadoras responde: *“Claro, le dimos la II porque esa es la categoría que ella pide. Independientemente de que tenga un puntaje superior”*.
- El miembro de la CRC comenta: *“Pero no solo tiene puntaje superior, sus antecedentes cualitativos ameritan la I también”*.
- La misma evaluadora, que al parecer fue responsable de dictaminar sobre la postulación en cuestión, explica: *“Lo que pasa, es que en otros comités regionales nos decían que no importa si se supera el puntaje, debe asignarse la categoría solicitada. Pero nosotros no tenemos problema en darle la I. Es algo que deben definir ustedes como Comisión Regional”*.
- El miembro de la CRC solicita: *“Déjenme ir a preguntar bien”*. Se retira unos minutos y al regresar indica: *“Listo, pueden asignarle la I porque tiene dos direcciones de tesis posgrado y sobrados antecedentes”*.
- Todo el CE asiente a las directivas y el miembro de la CRC se retira definitivamente.

Tal como puede apreciarse en los Manuales procedimentales del PROINCE, los Comités Evaluadores recomiendan una CEI luego de evaluar una determinada postulación; con posterioridad, la Comisión Regional asigna esa categoría y, finalmente, la Comisión Nacional fiscaliza y se encarga de atender los casos de reconsideraciones. De modo que, la efectiva práctica evaluativa no es competencia de la CRC, aunque ésta puede aceptar, anular o sugerir modificaciones a la evaluación realizada por los CE. Esta situación, por lo general, ha despertado actitudes defensivas entre las/los pares evaluadores y de resguardo de su autonomía en tanto cuerpos colegiados. De hecho, en algunas regionales hemos advertido ciertas tensiones entre los miembros de los CE y la regional correspondiente. Tal fue el caso, por ejemplo, de la Comisión Regional A (Nota de observación N-3, 25/08/2016).

- A las 11.30 horas aproximadamente, luego de intercambiar varias carpetas para las firmas, uno de los evaluadores comenta: *“Ya vamos terminando los casos generales y nos quedan los difíciles”*.
- Un segundo par evaluador, responde: *“Sacá la carpeta de ese caso complicado (entendiendo que la CRC les devolvió una carpeta para revisar). ¿Qué categoría pide?”*.
- El evaluador saca el legajo e indica: *“La II. O sea, tiene la III y pide la II”*.
- Una tercera evaluadora, se suma al diálogo: *“Bueno, entonces retomemos esa carpeta así la terminamos. Estoy muy cansada”*.
- La carpeta en cuestión, tiene un rótulo particular que dice: *“Codirección de Proyecto”* remarcado con un círculo, como si este fuera el criterio por el cual la CRC no la admitió.

- Se retoma, entonces, dicha carpeta y se reabre una discusión. Una de las evaluadoras comenta al respecto: *“Nosotros somos la comisión consultora. Voy a ir a entregarla yo (en referencia a llevar la carpeta ante las autoridades de la CRC), porque soy más aguerrida”*.
- En actitud de respaldo, otro de los evaluadores señala: *“Somos la comisión nosotros, nos tienen que respetar. Ellos nos marcan lineamientos generales nada más. A esta altura ya me gustaría conocer al postulante. ¿De dónde es?”*.
- Con el expediente en mano, uno de los evaluadores responde: *“Es de esta Universidad, debe andar por aquí”*.
- Sorprendido, otro evaluador comenta: *“Ah, mucho peor la situación entonces. Es gente que lo conoce”*.
- El evaluador que tenía la solicitud en mano, termina de puntuar y todos firman el legajo. Luego, lo ponen arriba de todas las carpetas ya examinadas. De hecho, una de las evaluadoras de la mesa solicita explícitamente: *“Déjalo justo ahí, así es uno de los primeros que ven”*.
- Siguen trabajando con otras solicitudes. Antes de mediodía, viene un miembro de la regional a buscar las carpetas ya evaluadas para supervisarlas. A penas se retira de la mesa, uno de los evaluadores comenta: *“Vamos a ver cuánto se demora en devolvernos ese caso”*.
- Otro de los evaluadores, quién tuvo la carpeta en manos, focaliza su mirada en mí y trata de explicarme la situación: *“Ellos no están de acuerdo con nuestro criterio. Pero bueno, que ellos le pongan no admitido, pero nosotros no vamos a firmar lo que ellos digan cuando no estamos de acuerdo. Y más, si se trata de una persona a la que ellos evidentemente conocen. Y como nosotros acá no conocemos a nadie, estamos lejos de esos conflictos internos”*.
- Otro de los evaluadores presentes, agrega: *“Bueno, hemos mandado muchos expedientes y sólo nos han devuelto uno, en tres días. Estamos muy bien. En Catorce hubo una vez una situación especial. Muchos expedientes fueron devueltos y causó un revuelo. Eran 50 expedientes los que se separaron. Lógicamente, pasó por 3 instancias de evaluación y la tercera comisión dictaminó igual que la primera. Pero nadie conoce porque los separaron”*.

A modo de síntesis de lo hasta aquí dicho, podemos señalar que los juicios evaluativos desplegados en el marco del proceso de categorización han verificado dos orientaciones generales: estar condicionados por las opiniones de las/los evaluadores con mayor conocimiento en el área disciplinar, o bien haber resultado del consenso entre todas/os los pares intervinientes. En todos los casos ha existido, aunque ha sido muy baja, cierta influencia de los técnicos y administrativos de las respectivas CRC de categorización sobre el trabajo de las/los evaluadores. Respecto a las/los docentes-investigadores que ofician de evaluadores, han sido los actores centrales del proceso. Sus trayectorias, conocimientos y experiencia evaluativa, entre otros factores, los han revestido de la legitimidad requerida para juzgar los antecedentes y calidad de trabajo de sus pares universitarios. En cuanto a los miembros de las respectivas CRC, si bien han depositado en los CE su confianza, en pos de obtener juicios evaluativos de calidad, han desplegado significativos márgenes de acción

durante el proceso evaluativo velando las más de las veces por el correcto uso de los instrumentos de evaluación preestablecidos.

5. Hacia una estratigrafía del proceso evaluativo: el complejo entramado geológico de las prácticas colectivas e individuales

De todo lo mencionado con antelación, se desprende que cada uno de los pares evaluadores/as porta ciertas percepciones sobre el proceso evaluativo y determinado modelo de evaluación, aunque estos no siempre actúan de forma explícita. De acuerdo con Piovani (2015, p. 7) las/los evaluadores, *“tienen sus propias ideas sobre los más diversos temas académicos y, en consecuencia, pueden poner en juego una suerte de currículum oculto [...] o una agenda propia que entra en contradicción con los criterios de evaluación o las grillas en cuya elaboración, generalmente no han participado”*. Respecto a ello, mediante el análisis etnográfico realizado, hemos podido identificar/clasificar las siguientes dimensiones subjetivas de las/los evaluadores que intervinieron en sus prácticas evaluativas:

- sus desempeños en instancias de evaluación precedentes;
- sus anhelos y apetencias como evaluadores/as;
- sus propias experiencias como docentes-investigadores/as;
- la cultura de sus instituciones de pertenencia; y
- la tradición académica de sus propias disciplinas.

Ello, obviamente, ha implicado en los respectivos CE la confluencia y el despliegue de perspectivas de evaluación diferenciales sobre cada uno de los aspectos a merituar. Pues, aunque existe una grilla de evaluación estándar, su puesta en práctica no ha sido mecánica y en torno a ella han surgido variadas interpretaciones que, en muchas ocasiones, han generado inconvenientes.

En lo que sigue, se presentará una suerte de “estratigrafía” de las prácticas evaluativas. En términos geológicos, la estratigrafía consiste en el estudio de la superposición de capas o estratos de la tierra y brinda información valiosa sobre el contexto, lugar y orientación de la misma. Metafóricamente, en este trabajo consideraremos a modo de diferentes capas o estratos geológicos los 8 criterios prefijados en la “grilla” de evaluación para determinar el acceso/promoción/permanencia de los/las postulantes a las diferentes CEI previstas: formación académica; jerarquía del cargo docente; producción en docencia; participación en proyectos de investigación; producción en investigación; actividades de transferencia; formación de recursos humanos; y actividades de gestión.

Veremos que cada uno de estos criterios han despertado perspectivas diferenciales, acuerdos tácitos y, en algunos momentos, hasta tensiones acentuadas hacia el interior de los respectivos CE. Lógicamente, este análisis estratigráfico se sostiene a partir de articular lo observado en las mesas de trabajo y el testimonio brindado por las/los pares evaluadores en las entrevistas realizadas.

Cuadro 2. Estratigrafía de las prácticas evaluativas en el PROINCE: perspectivas diferenciales de pares evaluadores, respecto a los criterios de evaluación

CRITERIOS DE LA GRILLA DE EVALUACIÓN	NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CAMPO	TESTIMONIOS DE PARES EVALUADORES (según disciplinas e instituciones de pertenencia)
<p>Formación académica/titulación</p>	<p>Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 24/11/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arrancan con una carpeta que pide categoría I. Una evaluadora dice: "Tiene un doctorado en una Universidad privada". - Los otros evaluadores señalan que desconocen ese doctorado y no saben si está acreditado por CONEAU. - Siguen leyendo y encuentran que en el formulario la persona no pone el número de acreditación, por lo tanto, deducen que no está acreditado. - Una evaluadora lee el reglamento y dice: "los títulos de Universidades privadas que no están acreditados tienen 20% menos del puntaje". - En este caso, en lugar de 200, le asignan 160 puntos. - Debaten si pueden agregarle puntaje por cursos de posgrados hechos pero otro evaluador advierte: "no, en este punto tienen que poner el máximo puntaje alcanzado que corresponde al doctorado". - Otro evaluador comenta: "No consideran el posdoctorado ni los cursos que uno puede hacer después del doctorado". <p>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 30/11/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un evaluador plantea la siguiente situación: "Yo tengo un caso que dice que tiene un doctorado. Pero no encuentro la certificación del doctorado que tiene, más si lo ha hecho fuera del país". - Otro evaluador responde: "Si es de CONEAU es una cosa, pero si es de otro lado debería haber puesto la certificación". - El primer evaluador, se levanta con su carpeta y se acerca a sus compañeros de mesa para que vean la situación y comenta: "Acá hay algunas cosas, pero no sé si corresponde". - El otro evaluador responde: "Si, puede ser. Es un Doctorado en investigación en filosofía teórica y política. Es de Nápoli. Veo que tiene todos los sellos, creo que está bien". 	<p>Entrevista A-4, Comisión Regional A, 24/08/2016 (Arte y Diseño n):</p> <p>"Vos no podés decir "todos los cursos internacionales valen 3 puntos", eso es mentira, porque un curso internacional en la UNAM sobre historia prehispánica no es igual a un curso internacional dictado sobre historia prehispánica en la Universidad de COMAHUE. Y, además, porque los cursos tienen horas, porque tenés que ver, en el marco de una maestría o un doctorado. Un curso aislado en realidad hoy no tiene valor. Los cursos cuando te dicen "de posgrado" deben ser en el marco de maestrías y doctorados acreditados por la CONEAU".</p> <p>Entrevista C-6, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Geología):</p> <p>"Yo creo que la formación académica está sobrevaluada por lo menos con lo que respecta a la actividad de producción. No necesariamente tiene que ser doctor, que es el puntaje máximo para tener un buen nivel académico, para empezar a producir".</p> <p>Entrevista A-8, Comisión Regional A, 06/04/2017 (Derecho):</p> <p>"Y hay gente que en su mente. Viste que en determinadas maestrías que no sabes si son o no ciertas, sobre todo en las de Universidades privadas, y algunas Universidades del exterior que venden los cursos, que los venden a distancia o presenciales en Buenos Aires, pero con título exterior. Nosotros sabemos más o menos qué facultades... si son facultades privadas no las aceptamos salvo que sea alguna extranjera reconocida, porque no hay forma de comprobarlo".</p>

(Continúa)

CRITERIOS DE LA GRILLA DE EVALUACIÓN	NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CAMPO	TESTIMONIOS DE PARES EVALUADORES (según disciplinas e instituciones de pertenencia)
Jerarquía del cargo docente	<p>Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 31/05/2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una evaluadora establece la siguiente aclaración: "La docencia de grado en Universidad privada no cuenta. La de posgrado sí. Tienen que considerar el cargo máximo y no el último". <p>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 30/11/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un evaluador pregunta: "Este chico tiene un cargo docente, pero ad honorem. ¿Eso vale?" - Otro par, contesta: "No, creo que el reglamento dice que sea rentado". Seguidamente, se fija en el manual de procedimientos. - El primer evaluador consulta: "¿Entonces que pongo?" - Y el otro le indica: "Que no está admitido, porque no cumple con las condiciones. Si no las cumple no las cumple. Ese tipo de cosas no se pueden dejar pasar". <p>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 05/04/2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una evaluadora consulta. "Yo tengo una persona que acá adelante declara un cargo de adjunto rentado. Pero no coincide con el de aquí atrás porque pone titular de un posgrado". - Otra, le responde: "Según lo que dice la Comisión, lo que vale es el cargo que dice el sistema RUM". 	<p>Entrevista A-2, Comisión Regional A, 24/08/2016 (Química):</p> <p>"Acá no he evaluado a nadie con un cargo simple, son todos con cargos de exclusivos o semi-exclusivos. Entonces, acceden la mayoría. Creo que me tocó un solo profesor adjunto, el resto son todos titulares o asociados. Son cargos que, en la rama nuestra, no es que no sean comunes, por supuesto que hay, pero la cantidad de puntos [gesto de dinero con la mano] que implica... eso en realidad, no es común en el área".</p> <p>Entrevista A-4, Comisión Regional A, 24/08/2016 (Arte y Diseño):</p> <p>"El nivel es mucho más bajo de la gente que se presenta acá. He visto una cantidad de gente que tiene entre 20 y 26 años de antigüedad y todos son interinos. Tienen un titular simple, interino, nunca concursado en 20 años. Han dirigido un proyecto y se conforman con la categoría 3. ¿Entiendes? Entonces, ¿cómo pueden estar personas haciendo investigación, si no les han llamado el concurso?".</p> <p>Entrevista E-5, Comisión Regional E, 25/10/2016 (Economía):</p> <p>"Sí, lo que pasa es que... a ver, cada facultad tiene su realidad, nosotros tenemos en la carrera de contador público, básicamente son todas dedicaciones simples, entonces más allá de que el que tiene una dedicación simple se puede categorizar, no puede cobrar el incentivo, el cobro es simbólico hoy por hoy, normalmente quien está en investigación lo hace por otras cuestiones, pero lo que ocurre es que el que tiene una dedicación simple trabaja en relación de dependencia, o ejerce la profesión en forma liberal, entonces por ahí la vida se le complica o se va para otro lado, entonces es difícil".</p>
Actividades y producción en docencia	<p>Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 31/05/2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una evaluadora me llama y pide que anote: "No tiene sentido el ítem de producción en docencia y producción científica porque es lo mismo. Muchas veces, los postulantales repiten la información. Le cambian una coma y lo ponen en los 2 lugares". - Otro de los evaluadores presentes, comenta: "¿Quién no lo hizo?" - Todos se ríen. - Cabe destacar que la producción científica tiene 250 puntos en total y la producción en docencia 300. - La primera de las evaluadoras me dice: "La próxima hay que hacerles un curso sobre cómo llenar las planillas, ponen todas las ponencias como innovación pedagógica". <p>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 06/04/2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una evaluadora me mira y dice: "Y te digo otra cosa, todo el mundo pone publicaciones en investigación, pero omiten las de docencia. Y eso es indispensable, porque no estamos evaluando meros investigadores sino docentes que son investigadores. Entonces la producción en docencia es fundamental. Yo creo que no puede categorizar sino tiene al menos un punto en este ítem". 	<p>Entrevista C-1, Comisión Regional C, 29/11/2016 (Antropología y Sociología):</p> <p>"Si uno quisiera una política más acentuada en el trabajo pedagógico del docente, tendría que tomarse en consideración un capítulo bien particular sobre organización de las fichas de cátedra, sistematización de contenidos para los alumnos e implementación de recursos audiovisuales e internet. Hoy un alumno que hace una entrevista se la graba y puede revisar su propio desempeño en ella como proceso del aprendizaje. Esas cuestiones están, pero cuando los investigadores-docentes llegan al formulario, por ahí no la supieron poner, no la supieron volcar en esa grilla, o por ahí consideraron que no eran relevantes. Entonces, eso no lo ves tan desarrollado en el formulario y tampoco enfatizado".</p> <p>Entrevista C-10, CR- C, 30/11/2016 (Arquitectura):</p> <p>"Hay libros de docencia y hay libros de investigación. Un alto porcentaje son de investigación por decirlo de alguna manera, y los de docencia aparecen como apuntes, que no debieran ni aparecer ahí porque son otra cosa. Es esa tarea que uno tiene la obligación si o sí de hacer para apoyar a sus alumnos, pero que no es otra cosa que material de cátedra, o sea, un aporte especial. Todo esto habría que contemplarlo de alguna manera".</p> <p>Entrevista E-5, Comisión Regional E, 25/10/2016 (Economía):</p> <p>"Yo creo que dentro del quehacer docente está contemplado prácticamente todo. Yo te diría que son muy poquitas las cosas que no aparecen en la grilla, alguna cosa que salga fuera de lo común, que decís esto no está contemplado en ningún lado".</p>

(Continúa)

CRITERIOS DE LA GRILLA DE EVALUACIÓN	NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CAMPO	TESTIMONIOS DE PARES EVALUADORES (según disciplinas e instituciones de pertenencia)
<p>Participación en proyectos de investigación</p>	<p>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uno de los pares evaluadores, abre un diálogo interesante: "Ese es un problema. Por lo que veo sus antecedentes, son todos individuales. La impresión que da este muchacho es que va a alcanzar una 3 muy cómoda, pero no alcanza la 2. Básicamente porque no tiene formación de recursos humanos y sólo aparecen 4 proyectos dirigidos, pero acreditados internamente. No son acreditados externamente". - Otro evaluador presente, comenta: "El puntaje de base para proyectos acreditados dirigidos o codirigidos es 100. Pero el manual no diferencia entre acreditados internamente o externamente". - Un tercer par interviene y sugiere: "Como hay diferencia entre proyectos, a los acreditados internamente por la facultad le demos 80 y 100 o más si son acreditados externamente". <p>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 06/04/2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uno de los pares evaluadores comienza el siguiente diálogo: "En dirección de proyectos, ¿vale también la codirección?" - Una evaluadora responde: "Si, acá en el manual sale. Pero hay un problema, en el formulario. Los docentes en general no cargan nunca los códigos de proyectos". - Un tercer evaluador de la mesa, interviene y comenta: "Todos cometen el mismo error. Deberían explicarlo al momento del llenado del formulario por parte de cada docente. Es un impedimento, porque cuando se hizo la categorización no se le indicó al docente que era indispensable cargar el código del proyecto". 	<p>Entrevista A-11, Comisión Regional A, 25/08/2016 (Agronomía):</p> <p>"En proyectos lo primero que hacemos es mirar que esté puesta la firma y sello de las autoridades de Ciencia y Técnica de cada Universidad. Eso da la pauta de que el proyecto está acreditado, o sea que sea institucional. Porque como los docentes hacen por ahí arreglos particulares: trabajan con el INTA, con las estaciones experimentales y no están evaluados dentro de Ciencia y Técnica de cada Universidad. Pero como ellos son los que acreditan, si no están firmados no se los evalúa, se los saca".</p> <p>Entrevista A-12, Comisión Regional A, 25/08/2016 (Matemática):</p> <p>"Hay muchos investigadores que se presentan y que son directores de proyectos. Pero ¿qué pasa? Si vos te presentas a una categoría, por ejemplo, solicitando la III, el director de proyecto tiene que tener la categoría mínima III para ser director de proyecto. Entonces, si vos te presentas a una categoría III y ya sos director de proyecto, quiere decir que el sistema está mal, porque te deja dirigir sin estar categorizado antes. O sea, debería haber en el sistema algo donde llenes todos los proyectos categorizados, donde vos si pones que sos director con un código que no es válido, que te salte directamente como no válido".</p> <p>Entrevista A-14, Comisión Regional A, 24/08/2016 (Informática):</p> <p>"Las Universidades necesitan tener gente con buena categorización como un mecanismo de su propio prestigio, por lo cual favorecen, con mecanismos no demasiado apropiados la calificación de la categoría de sus docentes. Voy a contar uno de los mecanismos que es el más más evidente: la transición de la categoría IV a la III, o de la V a la III, exige haber dirigido un proyecto acreditado. La palabra "acreditado" es esencial porque ha sido sobrecargada, y ahí yo creo que hay falsedad ideológica, porque la palabra "acreditado" para la SPU quiere decir proyecto dirigido por una persona de categoría I, II o III. Mientras que algunas Universidades han establecido un mecanismo de acreditación interno y llaman a sus proyectos, proyectos acreditados, no importa por quién son dirigidos, si son evaluados satisfactoriamente por algún evaluador externo, entonces ahí hay una polisemia realmente perniciososa, porque nos dan un formulario diciendo este proyecto está acreditado, pero es incorrecto".</p>

(Continúa)

CRITERIOS DE LA GRILLA DE EVALUACIÓN	NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CAMPO	TESTIMONIOS DE PARES EVALUADORES (según disciplinas e instituciones de pertenencia)
<p>Actividades y producción científica, artística o tecnológica.</p>	<p>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una evaluadora pregunta: "¿Cómo puede ser una persona que acredita 8 años de participación en proyectos, pero de producción nada? ¿No les da vergüenza? Acredita sólo participación en conferencias por invitación, como panelista?" - Otra evaluadora de la mesa, responde: "pero conferencista o panelista no es nada en términos académicos, importa la producción". - La primera evaluadora insiste: "Esta es una de las incoherencias de las evaluaciones. No podés pasar tantos años en investigación, sin publicar artículos. Yo me tomo el trabajo de relacionar productividad con proyectos en los que participa. Pero sino no salta la cuestión. Voy a ver qué puntaje obtiene en la suma global, sino iré allá (por la CR) y que me digan ellos". <p>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego de examinar una carpeta en silencio, uno de los pares evaluadores comenta: "Vuelvo con mi caso. Es muy raro. Es que sólo tiene un artículo con referato y un libro con referato, después nada de producción. Sin embargo, en divulgación tiene un montón de congresos y reuniones científicas ¿Cómo con una producción tan pobre, ha podido difundir tanto?" - Otro evaluador de la mesa, le responde: "Ves, es muy fácil ganar puntos con este sistema de evaluación. Es que esta cuestión de las conferencias hay que revisarlas muy bien, porque no sabemos qué hacer". 	<p>Entrevista D-9, Comisión Regional D, 24/11/2016 (Física):</p> <p>"En mi área o en áreas disciplinarias similares, uno ve las editoriales, las revistas en que uno confía y las acepta. Yo, por lo menos, las acepto como de nivel 1. Después del nivel 1 hay un abanico de posibilidades. Creo te permiten poner por revista entre 8 y 12, y nosotros, si son de ese tipo de revistas que te digo, pongo 10, más o menos, y si veo que tengo que hacer cruce, vuelvo a mirarla, esa es mi estrategia. Si, puede ser con referato mejor, pero debe ser una revista, a veces son revistas... digamos, te ponen como revistas y en realidad son cosas de congresos. Si es nacional yo creo que tiene menos impacto, la conoce menos gente, la lee menos gente, entonces hay menos chance de una retroalimentación. Creo que, a lo mejor es un prejuicio, si hay una revista internacional que es leída por más gente en la misma área, estás exponiendo tu trabajo a una crítica más severa o de más gente".</p> <p>Entrevista C-11, Comisión Regional C, 30/11/2016 (Sociología):</p> <p>"Yo no estoy de acuerdo con eso de las publicaciones en el exterior o en otra lengua, porque bueno, no tenemos historia en eso, es muy difícil la traducción, porque es muy difícil lograr transmitir exactamente en otra lengua lo que uno pretende. Además, a mí particularmente, me interesa la construcción de la ciencia contextualizada, fundamentalmente, estamos en ciencias sociales, en sociología en realidad, para mí la ciencia tiene que ser contextualizada".</p> <p>Entrevista C-3, Comisión Regional C, 29/11/2016 (Trabajo Social/Ciencias Políticas):</p> <p>"Todo lo publican en su propia Universidad, yo no digo que esté mal, pero se produce una situación endogámica real, porque no se expone nunca a que los evalúen o los vean en otro contexto. Cuando todo se resuelve en la misma institución, no puede tener la misma puntuación que aquellos colegas que se exponen a ser comentados por un montón de otras personas. Es una experiencia que, también, es dura de sostener, pero es la única que nos permite avanzar, si no me voy a quedar creyendo que todo lo que digo está bien. En realidad, la cuestión de la evaluación no tiene que ver con que me aprueben todo, tiene que ver con que me evalúe gente que sepa mucho más que yo para que me permita aprender más, pero pareciera que, si uno le señala algo a alguien, la persona se ofende. A mí no me parece mal que la Universidad con su propia editorial quiera mostrar algunas producciones específicas para mostrar sus productos en el exterior de esta institución, lo que digo es que cuando eso se instala como práctica cotidiana ya después me parece que no funciona".</p>

(Continúa)

CRITERIOS DE LA GRILLA DE EVALUACIÓN	NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CAMPO	TESTIMONIOS DE PARES EVALUADORES (según disciplinas e instituciones de pertenencia)
<p>Actividades y producción en transferencia</p>	<p>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un evaluador de la mesa, consulta: "Sobre actividades de transferencia, en la solicitud que están analizando, aparecen 2 que la postulante realizó en los noventa". - Otro de los evaluadores, que es más detallista, dice: "el punto 8.3 resulta muy ambiguo, al otorgar entre 4 y 6 puntos por cada actividad de transferencia. Creo que deberíamos promediar el puntaje y evitar entrar en detalles que demoren el proceso". - Un tercer evaluador adhiere a la postura y señala: "Sí, además son actividades muy viejas que seguramente fueron consideradas en otros procesos de categorización". - Finalmente, se decide reducir el puntaje. 	<p>Entrevista E-8, Comisión Regional E, 4/10/2016 (Bioquímica):</p> <p>"Tenemos un mal registro de transferencias, la patente está clara, pero faltan registros. Hay mucha transferencia en las Universidades que no van con una patente, sobre todo la que es social y es muy importante en un país como el nuestro que vive en crisis. O, también tenés la gente que trabaja en veterinaria, agricultura, hay mucha transferencia al sector productivo que no va de la mano de la patente. Yo la semana pasada estaba hablando con el gerente de una empresa a la que la Universidad le hace un desarrollo, el tipo dice, si la Universidad patenta o no, problema de ustedes, yo lo que quiero es registrar el producto y poder salir y comercializarlo".</p> <p>Entrevista C-1, Comisión Regional C, 30/11/2016 (Sociología):</p> <p>"El puntaje más alto es actividad de investigación científica y desarrollo tecnológico. Entonces si vos te das cuenta, el mayor puntaje está dado al desarrollo e innovación tecnológica documentada, que casi nadie tiene, y después, están las publicaciones con referato y libros publicados. Después en transferencias, generalmente no se llena. Hay muy poca transferencia de resultados, y justamente nosotros estamos haciendo una investigación para transferir los resultados, no es para que se queden en un cajón, en el cajón de ciencia y técnica".</p> <p>Entrevista C-8, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Física):</p> <p>"Si ves esta grilla, es por la transferencia donde vos podés meter los distintos ítems que cubren la extensión. Tenés 300 puntos, y por la producción científica y saberes tecnológicos tenés el mismo puntaje. Si vos estás en este negocio y haces algo de transferencia, probablemente cuando lo estuviste haciendo no estuviste publicando. Nadie es superman. Pero, fijate, que los puntos que se evalúan en transferencias son patentes y propiedades, que uno que hace extensión no lo tiene".</p>

(Continúa)

CRITERIOS DE LA GRILLA DE EVALUACIÓN	NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CAMPO	TESTIMONIOS DE PARES EVALUADORES (según disciplinas e instituciones de pertenencia)
<p>Formación y dirección de recursos humanos</p>	<p>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre la formación de recursos humanos, uno de los evaluadores advierte: "En este caso tiene formación de tesis, tiene dos finalizadas. Pero lo que no me cierra es equiparar el puntaje del Director de Tesis al de Co-Director". - Uno de los pares presentes responde: "Pero eso está establecido. Va, son recomendaciones, en realidad". - El primero retoma la palabra y argumenta: "La mayoría de las Universidades que tienen posgrado, ponen como criterio tener un co-director, pero en general es una figura legal, pero no real. Esto, así como esta exagera su rol". - Pero el otro, interviene nuevamente y replica: "Pero puede pasar al revés también. Hay ocasiones en que el director se pone nominalmente porque es una persona de prestigio, pero el codirector es quien asume todo el proceso de acompañamiento". <p>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 05/04/2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viene alguien de la CRC y pide que revisen un legajo al que le han otorgado categoría II, pero no cuenta con formación de recursos humanos suficiente: "tener congresos, hacer investigación y algo de producción no justifica acceder a una categoría tan alta. Yo les sugiero que revisen el puntaje y los antecedentes. Es más que necesaria acreditar la formación de recursos humanos en la categoría II". - Una evaluadora le responde: "No tiene tesis de maestría dirigida, pero acredita 8 años de investigación continuada". - De la CRC le indican: "Pero esos 8 años tienen que ser 8 años de investigación con publicaciones que acrediten la formación de recursos humanos. Tienen que ser artículos compartidos con las personas a quienes dirige". - El CE se pone a revisar el legajo nuevamente. - Llamam a la persona responsable de la CRC para devolverle el legajo y ratifican el otorgamiento de la categoría II, aduciendo: "Hemos verificado y fijate que dirigió una tesis de maestría. Además, todas las ponencias son en congresos donde exponen trabajos grupales. Ella ha formado continuamente recursos humanos". - Desde la CRC les responden: "Bueno, si ustedes lo han verificado, listo". 	<p>Entrevista C-5, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Biología):</p> <p>"Lo que pasa es que dice dirección de investigadores tecnológicos, ponen año, pero vos no tenes ninguna verificación, ni siquiera sabes si era una dirección oficial, si era una beca posdoctoral del CONICET, no dice en ningún lado qué era. Claro, yo tengo un alumno simpático y no lo dirigí en toda su carrera. Entonces, acá hay dos páginas de dirección de posgrado y no sabes qué hizo: dirección de becarios o tesis de posgrado en curso, tipo de beca, práctica profesional, no sé qué significa".</p> <p>Entrevista E-7, Comisión Regional E, 26/10/2016 (Filosofía):</p> <p>"Aquí la grilla es clara, te exige formación de recursos humanos. Vos podés tener una gran producción, pero necesitás formar recursos humanos. Hoy tuvimos una situación de ese tipo, podés tener una gran producción, de mucha importancia, investigación sistemática, máximo título académico y, sin embargo, no podés ingresar a la categoría II porque no tenés la cantidad de tesis aprobadas. Eso es un problema porque no todas las Universidades tienen la masa de tesis necesarios para que todos sus docentes-investigadores puedan dirigir".</p> <p>Entrevista F-2, Comisión Regional F, 24/11/2016 (Medicina):</p> <p>"Antes se necesitaba como mínimo cuatro tesis para llegar a la categoría I, te estoy hablando del año 94. Ahora son dos tesis nada más, de las cuales una puede ser de maestría y en una también puede ser codirector, antes no. La otra opción, es demostrar que estás haciendo investigación junto con esa persona, pero no todos hacemos investigación con alguien dentro de tu proyecto, pero eso implica que vos estás formando ese recurso humano. Pero yo no creo que sea igual dirigir dos tesis que presentar o tener un equipo de investigadores, no lo creo para nada, y eso es una flexibilización".</p>

(Continúa)

CRITERIOS DE LA GRILLA DE EVALUACIÓN	NOTAS DE OBSERVACIÓN EN CAMPO	TESTIMONIOS DE PARES EVALUADORES (según disciplinas e instituciones de pertenencia)
<p>Actividades de gestión</p>	<p>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016:</p> <p>- Un evaluador comenta: "Miren este caso. No tiene títulos de posgrado, nunca dirigió a nadie. Sólo tuvo cargos ejecutivos. Aparece como que dirigió 4 proyectos de la Universidad, pero desde su cargo de gestión. Es maravilloso tener poder para dirigir proyectos sin hacer investigación. "Dios mío que país generoso". Es un popurrí esto. Porque el puntaje le va a dar, tengo que valorarle esos proyectos. Aunque, claro, no son proyectos del Programa Incentivos. Y en el caso de los cargos ha tenido tantos queatura. Le da como puntaje total 630. Menos mal que, aunque por poco, no llega a la categoría II. Sería más injusto todavía. Este es un caso para recordar, porque va a alcanzar la categoría III sin haber hecho investigación".</p> <p>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</p> <p>- Una evaluadora pregunta: "Mirá, este pone coordinación de una empresa de no sé qué en gestión".</p> <p>- Otro de los pares responde: "Pero eso no tiene nada de gestión universitaria".</p> <p>- Finalmente, no lo consideran.</p>	<p>Entrevista C-3, Comisión Regional C, 29/11/2016 (Trabajo Social-Ciencias Políticas):</p> <p>"El tema de la gestión es complejo, no sólo en la puntuación de los cargos de gestión, sino por el hecho de que alguien que tuvo una cantidad de cargos de gestión llega a una categoría de director de proyecto de investigación, y a lo mejor nunca investigó. Yo eso no estoy de acuerdo. Y por ahí no hay transference, no hay formación de recursos humanos en investigación y la persona es un excelente gestor, entonces porque no armar una carrera para la gente que gestiona, que es toda una especificidad. Es distinto a escribir libros o artículos científicos, no está ni mal ni bien, son cosas diferentes".</p> <p>Entrevista A-12, Comisión Regional A, 25/08/2016 (Matemática):</p> <p>"Yo creo que llega una edad en la que uno tiene que hacer gestión, para que los demás puedan trabajar. Gestión no es una cosa fácil. Se trata de alguien que está haciendo ese trabajo para que vos puedas hacer otro. Entonces, el que hace gestión, está haciendo un trabajo que no es de investigación, pero que si no lo hace yo como investigadora no puedo hacer el otro, y a veces no puedo hacer docencia. En ese sentido, hay que tenerle paciencia y mucha consideración al que hace gestión. Sino hay alguien que fuera decano o secretario, no se podría hacer investigación".</p> <p>Entrevista C-8, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Física):</p> <p>"No está mal que se pondere el cargo, porque en realidad eso no te va a definir una categoría. Además de darte un puntaje, tenes que tener la formación de recursos humanos. Pero cuando tenes una función de gestión, no tenes recursos humanos, no tenes publicaciones, o sea que no pueden llegar. Cuando tenes un cargo de gestión, tenes que poner la investigación en una estantería, si sos medianamente serio, entonces se te cae la producción. Lo que se trata de hacer con esto tal vez, es proteger medianamente, pero 150 puntos tampoco es tanto".</p>

Fuente: Elaboración propia, en base a Notas de Observación y entrevistas realizadas

Como si se tratase de las unidades estratigráficas que superpuestas unas con otras componen la estructura interna de la tierra, los diferentes criterios evaluativos promovidos por el PROINCE a la hora de merituar el desempeño de sus pares, han sido examinados en el cuadro precedente a la manera de estratos geológicos adyacentes. Como tales, hemos visto que se hallan articulados verticalmente entre sí, por una o varias de las muchas propiedades que poseen en común y que, en definitiva, refieren a la trayectoria académica y científica de las/los docentes universitarios. El proceso de sedimentación está dado, en este caso, por efecto de la grilla evaluativa del mismo Programa que ha funcionado de forma más o menos regular y uniforme en la mayoría de los CE observados. Sin embargo, a partir del análisis horizontal de las secuencias estratigráficas que hemos presentado, y que se halla sustentado por las propias voces y experiencias de las/los pares evaluadores intervinientes, hemos podido identificar la presencia ciertas “lagunas estratigráficas” en cada uno de aquellos criterios propuestos, y que están dadas esencialmente por el amplio espectro de (dis)posiciones asumidas/desplegadas por dichos pares evaluadores.

Una de las principales lagunas o discontinuidades estratigráficas advertidas es la establecida, precisamente, entre aquellas/os pares evaluadores procedentes de las llamadas ciencias “duras” respecto a quienes provienen de las “blandas”. En efecto, al momento de ponderar la producción científica de sus pares hemos advertido el establecimiento de pautas diversificadas entre unos y otros, sin que por ello incurran necesariamente en cuantificaciones basadas en indicadores bibliométricos que por lo general se consideran poco aplicables a este tipo de evaluaciones. Si bien la normativa del Programa sugiere otorgar un mayor puntaje a aquellas producciones que cuentan con referato, hay evaluadores/as provenientes mayoritariamente de las “ciencias duras” (Física, Química, Biología, Agronomía, entre otras), que han tendido a sobrevalorar las publicaciones internacionales, en particular si han sido escritas en inglés. La mayoría de ellos/as coinciden en señalar que un trabajo de investigación cuyo destino es la publicación en una revista indexada internacionalmente, precisa de un desarrollo más riguroso, en detrimento de aquellos enviados a publicaciones nacionales, que en general no tienen problemas para ser aceptados. De hecho, hay quienes consideran a las revistas científicas nacionales como instrumentos de bajo impacto y poco conocidos por los pares disciplinares, lo que conlleva una menor visibilización del trabajo publicado.

Por su parte, evaluadores formados en Ciencias Sociales y Humanidades (Antropología, Filosofía, Sociología, Ciencias Políticas entre otras), han tendido en general a tensionar la ponderación de los criterios “internacionalistas” en materia de publicaciones. Entre otras cosas, han señalado insistentemente la complejidad que conlleva una traducción exacta de trabajos especializados a otros idiomas, como el inglés, en el ámbito de estas disciplinas. Han expresado, también, la necesidad de construir un conocimiento contextualizado y apegado a las realidades locales de cada institución. En sintonía, han promovido discusiones en torno a la diversidad de la “calidad” tanto de editoriales como de congresos extranjeros y, algunos, han sugerido la necesidad de analizar también la calidad de las revistas internacionales con una rigurosidad homologable a los que se exige a las publicaciones argentinas.

Similar ha sido la perspectiva de evaluadores formados en disciplinas tales como Arte y Arquitectura quienes, en su mayoría, han señalado que los parámetros de evaluación de la producción de conocimiento del PROINCE se han centrado demasiado en una cultura evaluativa propia de las ciencias exactas y naturales, dificultando el reconocimiento de sus producciones que son más difíciles de cuantificar, las cuales se orientan más a la producción artística o investigación-acción.

Otra de las lagunas estratigráficas identificadas refiere a la procedencia institucional de las/los pares evaluadores. En relación a ello, pudimos identificar posturas opuestas respecto al peso que el Programa ha otorgado a las actividades de investigación y de docencia, respectivamente. Aquellos evaluadores/as provenientes de Universidades más antiguas y prestigiosas como la UBA, la UNLP o la UNC han sido más críticos del proceso de evaluación del PROINCE, en la mayoría de las ocasiones examinándolo de forma comparativa con el tipo de evaluación realizada en la Carrera del Investigador Científico del CONICET. De allí que, consideraban como dimensiones relevantes de la evaluación la internacionalización de la producción científica y la formación de recursos humanos para acceder a la cúspide de las categorías. Respecto a aquellos evaluadores/as que se han formado en otras Universidades del país, oriundos mayoritariamente de provincias del interior, han tendido a rescatar o a señalar la necesidad de una mejor ponderación de las actividades docencia y de creación artística, dimensiones que el CONICET no les otorga un valor destacado. En sintonía, han expresado la dificultad, y en algunos casos imposibilidad, de evaluar dimensiones importantes en las trayectorias de las/los docentes universitarios, tales como el compromiso con los estudiantes, el desarrollo de espacios pedagógicos virtuales, o también las actividades de extensión. Más detalles sobre las relaciones y tensiones entre el CONICET y el PROINCE, pueden verse en el capítulo 3 del presente libro.

Quedan por mencionar dos dimensiones neurales del proceso de evaluación del PROINCE, que han generado diversos y complejos posicionamientos (discontinuidades estratigráficas) entre las/los evaluadores: la gestión en política universitaria y la dirección de tesis de posgrado. En el primer caso, algunas/os evaluadores consideran acertada su ponderación actual en la grilla, señalando que la gestión absorbe tiempo valioso que el/la postulante podría destinar a la producción de conocimiento pero que su función atiende aspectos cruciales del funcionamiento de las Universidades, permitiendo que otros/as prosigan con regularidad el desarrollo de sus tareas científicas. En contraste, otras/os evaluadores expresan que mediante ciertas fallas en la grilla hay agentes que logran acumular suficientes puntos en gestión para alcanzar una categoría crucial como la III, sin haber tenido antecedentes en investigación. Sin embargo, la mayoría coincide en que los escalafones que conforman la cúspide del PROINCE son relativamente inalcanzables para quienes se dedican exclusivamente a desempeñarse como gestores.

En cuanto a la formación de recursos humanos, la gran mayoría de las/los evaluadores han acordado que debe valorarse como una de las dimensiones más trascendentes para acceder a las categorías máximas del Programa. En efecto, muchos de ellos/as han disentido con la homologación de dicho requisito respecto a una determinada cantidad de años dedicados a la investigación en proyectos

acreditados, tal como fue establecida en el último Manual de procedimientos. Sin embargo, hay quienes celebraron la flexibilización de dicho criterio, aduciendo que en determinadas ramas del conocimiento las carreras de posgrado no han alcanzado aún un nivel institucionalización o de masa crítica que permita una formación continua de nuevos doctores o magíster. Así también, ha sido discutida la decisión de no contar como formación de recursos humanos a los tesis de carreras de grado, siendo que la mayoría de las/los docentes-investigadores desempeñan sus tareas en dicho nivel de formación.

6. Reflexiones finales

Según los datos más recientes aportados por la SPU (2015), el grueso de las/los docentes universitarios de Argentina que se encuentran categorizados e incentivados en el marco del PROINCE (el 79% de un total de 22.126) se ha concentrado en torno a las categorías más bajas del Programa (III, IV y V). Sólo el 21% de ellos/as han alcanzado las principales categorías de investigación (I y II) y, consecuentemente, han accedido a una serie de habilitaciones e importantes cuotas de prestigio académico. En efecto, esta suerte de “elite” que se ha ido conformando a lo largo de los años en las Universidades públicas del país es quien, además de monopolizar la dirección de los proyectos acreditados de investigación y la formación de nuevos recursos humanos (sobre todo a nivel de posgrado), reviste la legitimidad para “evaluar” la calidad de esos proyectos y la trayectoria misma de sus pares docentes al integrar el Banco de Evaluadores de la SPU. De allí que, el complejo proceso de “categorización” que conlleva el Programa, consistente en la evaluación de las/los docentes universitarios y asignación de las CEI, se haya convertido en una de las principales puertas de acceso a dicho status y cuotas de poder en el seno del sistema nacional de educación superior.

En este sentido, además de consolidarse como una de las principales herramientas de política pública en materia de promoción de la investigación y de jerarquización científica del profesorado universitario en su conjunto, uno de los corolarios más importantes del “Programa Incentivos” ha sido la institucionalización de una metodología y de ciertos criterios relativamente homogéneos de evaluación, tanto a nivel de proyectos como de personas, destinados en lo formal a mejorar la calidad de la investigación realizada en las instituciones universitarias. Precisamente, a lo largo de estas páginas hemos visto que el proceso de categorización, que constituye la médula espinal del PROINCE, ha sido el mecanismo privilegiado de clasificación de las/los docentes universitarios y que, como tal, ha impactado no sólo en sus prácticas e itinerarios –perfilados cada vez más asiduamente conforme a las condiciones y condicionamientos requeridos para categorizarse–; sino también y fundamentalmente en las prácticas mismas de aquellos/as docentes que han oficiado de evaluadores/as de sus pares. Algunos aspectos de sus “prácticas evaluativas” han sido analizados justamente en este capítulo, en la búsqueda por responder las preguntas sobre qué se evalúa, quiénes evalúan y cómo se aplican los criterios diferenciales de evaluación y promoción. Para ello, se desplegó un examen detenido sobre la grilla de evaluación utilizada, se identificaron también los

perfiles académicos y sociodemográficos de las/los evaluadores convocados y dio cuenta, además, de su accionar *in situ* en los respectivos CE.

Sobre el instrumento de evaluación hemos advertido que, si bien los manuales procedimentales del Programa han particularizado/diferenciado los criterios de ponderación cualitativos respecto a los cuantitativos (éstos últimos cristalizados en torno a una métrica evaluativa), su objetivo principal ha sido homogeneizar las especificidades regionales, institucionales y disciplinares inherentes a las diversas trayectorias de las/los docentes postulantes. En efecto, el grado de precisión constitutivo de la grilla de evaluación y su aplicación de forma integral en prácticamente la totalidad de los CE observados, nos permite sostener que ha funcionado como una suerte de hoja de verificación técnico-administrativa (tipo *check-list*) durante el proceso de categorización y que, como tal, ha tendido a limitar los márgenes de acción de las/los pares evaluadores, favoreciendo claramente un estilo evaluativo de corte burocrático. Resultado de esta lista de control predefinida, cada postulante ha obtenido una calificación final que indica y certifica la ausencia o presencia de ciertas condiciones, requisitos y atributos –homologables a determinada CEI y no a otras–, que en definitiva les permite a las/los pares evaluadores categorizar/clasificar a dicho postulante conforme al rango jerárquico de categorías también predefinidas. Todo ello da cuenta del claro contrapeso que han significado durante el proceso de evaluación los criterios administrativos preestablecidos por el mismo Programa, respecto al accionar más autónomo y los propios márgenes epistémicos e interpretativos que disponen las/los evaluadores intervinientes.

En cuanto al proceso de selección de dichos/as evaluadores/as, hemos advertido que las “Comisiones Regionales” hicieron uso del ya mencionado banco de candidatos diagramado por la SPU para su designación. Como vimos, este banco nuclea al conjunto de docentes universitarios que alcanzaron previamente las máximas categorías de investigación que otorga dicho Programa y los habilita para cumplir funciones como evaluadores/as en diferentes áreas del sistema universitario. Pero la selección de los/las docentes con categorías I y II para desempeñarse precisamente en la “categorización” de sus pares, da cuenta mínimamente de un proceso simbiótico: por un lado, refleja el peso determinante que se le ha asignado a este grupo selecto de académicos en materia de imposición/trasposición de sus propias pautas de calidad académica/científica sobre el desempeño del resto del profesorado universitario; pero, por otro lado, permite advertir que tanto su propio prestigio acumulado como sus respectivos modos de ver, entender y actuar en materia evaluativa (esto es: su “modelo de evaluación”), devienen fundamentalmente de esa posición distintiva que ocupan en la misma pirámide de categorías establecidas por el sistema y que fueron adquiridas también mediante un proceso de evaluación con características similares. Todo ello, atendiendo siempre a los restrictivos márgenes de autonomía que les otorga el Programa mediante el mencionado *check-list* interpuesto durante el proceso evaluativo.

En complemento, la normativa del Programa ha previsto también el cumplimiento adicional de otros importantes requisitos para la selección de las/los evaluadores que tendrán el beneplácito de categorizar a sus pares: asegurar una proporción mayoritaria de miembros disciplinares y extra-regionales en los CE.

En cuanto al requisito de la predominancia de pares extra-regionales, si bien ha sido respetado en la mayoría de los casos, hemos advertido una importante afluencia de académicos vinculados institucionalmente a la UBA, la UNLP y la UNC. Pero, aunque ello marca una presencia destacada de miembros provenientes de las Universidades más antiguas y prestigiosas del país (asentadas esencialmente en la región metropolitana) en las mesas evaluativas del PROINCE, no ha significado la mera imposición de una cultura evaluativa uniforme en los CE dada la diversidad de perfiles docentes nucleados en dichas instituciones. Respecto al criterio de primacía disciplinar, ha sido ampliamente respetado en todos los comités examinados. Sin embargo, reglamentariamente deben participar también, aunque en una menor proporción que los disciplinares, algunos miembros externos en los CE a fin de asegurar ciertas cuotas de “vigilancia epistemológica” en su accionar. Sobre esta cuestión, hemos advertido una participación diferencial de pares externos según comisiones disciplinares. Así, en los CE correspondientes a las ciencias sociales y humanas los pares externos provinieron, en su mayoría, de disciplinas como Ingeniería o Agronomía. En los relativos a las llamadas “ciencias duras”, en cambio, quienes oficiaron las más de las veces como pares externos provinieron de disciplinas cercanas o conexas. En los comités de Ingeniería, por ejemplo, fueron los agrónomos o matemáticos quienes actuaron mayoritariamente como pares extra-disciplinares.

Ahora bien, además de estos dispositivos formales de selección de pares, cada una de las regionales ha desplegado simultáneamente otros mecanismos implícitos para la conformación de sus equipos disciplinares de evaluación. Se ha dado lugar así a un proceso de “selección por competencias” de las/los evaluadores, en el que han sopesado en mayor o menor medida factores como género y edad (hemos detectado una primacía de mujeres y de edades avanzadas, mayoritariamente en situaciones de jubilación, por sobre las/los evaluadores más jóvenes) al tiempo que se ha ponderado positivamente cierto “oficio” en la práctica evaluativa (*habitus*) y relativas cuotas de “capital académico acumulado” a la hora de convocarlas/los.

Alcanzado este punto, conviene reparar en que la doble filiación de aquellas/os evaluadores que se desempeñan simultáneamente en el rol de docentes universitarios y también como investigadores/as del CONICET ha tenido un peso marginal en la conformación y accionar de los respectivos CE. Esta ha sido una de las tantas incumbencias tomadas en cuenta por algunas de las CR de categorización para conformar dichos comités, por lo que no ha sido un factor uniforme ni determinante. Además, según hemos advertido en nuestras rondas de observación, si bien las/los investigadores conicetistas han tenido algunos márgenes de injerencias en las evaluaciones del PROINCE, no han resultado ser decisivas al punto de modificar categorías o incidir en un tipo de evaluación vía indexación o factor de impacto, por ejemplo. De hecho, la mayoría de las veces, sus intervenciones terminaron moldeándose por efecto de la misma cultura evaluativa demarcada por el Programa. Efectivamente, los manuales procedimentales del PROINCE han demostrado ser lo suficientemente sólidos y demarcar criterios homogéneos y básicos para permitir, justamente, que aquellos docentes postulantes (no vinculados

al CONICET) no requieran de este tipo de publicaciones internacionalizadas o en inglés, para lograr categorizarse en los escalafones I o II.

Otro aspecto importante a destacar tiene que ver con el modo de organización y funcionamiento de los CE, que ha variado según las comisiones regionales establecidas en distintos puntos del país. Efectivamente, a lo largo de nuestras observaciones, hemos identificado un continuum de geografías diferenciales en el proceso evaluativo del PROINCE. Como casos opuestos pueden señalarse, por un lado, aquellos espacios donde se respetó *in situ* la cuota disciplinar y extra-disciplinar en la conformación de los CE y se estableció una oficina administrativa de la CRC en un sitial más apartado, pero acompañando/supervisando su trabajo permanentemente; y, por otro lado, aquellos escenarios más extremos donde los CE no siguieron el patrón predefinido normativamente y se estableció una gran mesa “miscelánea” de trabajo que congregó conjuntamente tanto a evaluadores/as de diferentes campos disciplinares, como aquellos/as externos a la regional o locales y, de hecho, los mismos técnicos y administrativos también estuvieron integrados en la mesa, interviniendo en el proceso evaluativo e incluso preparando ex-ante las actas de evaluación. Conocer e identificar estas lógicas divergentes de relacionamiento espacial entre las/los pares evaluadores, coordinadores de las CRC y personal técnico, ha resultado ser un aspecto trascendental del presente trabajo no solo por hacer visibles las espacialidades que emergieron durante el proceso de categorización, sino porque se vinculan directamente con los diferentes estilos y tensiones que emergieron durante el proceso evaluativo mismo y coadyuvan a comprender las prácticas de evaluación como prácticas sociales situadas institucional y geo-espacialmente.

Precisamente, hacia el interior de los CE examinados hemos detectado la prevalencia de dos tipos de “prácticas evaluativas” muy diversas: una más extendida y generalizada, denominada “*vertical-estandarizada*” dado su apego al instrumento de evaluación preestablecido y la preeminencia adquirida por alguno/a de los pares durante el proceso (generalmente aquel que demuestra oficio en materia evaluativa y dominancia del área disciplinar) por sobre el resto de las/los evaluadores intervinientes en la mesa; y otra un tanto menos habitual pero más democrática, denominada “*horizontal-interpretativa*”, dado los importantes márgenes de consenso establecidos entre los diferentes evaluadores/as intervinientes y la dinámica reflexiva/comparativa desplegada al momento de examinar las diferentes trayectorias de las/los postulantes.

Respecto a dichas “prácticas evaluativas”, caben destacarse dos aspectos fundamentales: por un lado, la predominancia de la primera sobre la segunda, se debe esencialmente a la economía de tiempo y esfuerzos que demanda su ejecución; y, por otro lado, no se trata de prácticas evaluativas separadas por límites disciplinares. Si bien, el primer tipo de práctica evaluativa ha sido más habitual en CE correspondientes a las “ciencias duras”, tales como Agronomía, hay comisiones disciplinares de las ciencias sociales, que también desplegaron un estilo similar. En cuanto al segundo tipo de prácticas evaluativas identificado, las horizontales-democráticas, si bien han primado en los comités de ciencias sociales y humanas, particularmente en los de Arte, también hemos observado su incidencia en CE

de Ingeniería y Matemáticas, por ejemplo. De modo que, las prácticas evaluativas no parecen seguir un patrón disciplinar determinado y, de hecho, están muy lejos de corresponderse o ser privativas de un campo u área de conocimiento en particular. Más que culturas epistémicas, o tipos de evaluación donde todo se define por criterios cognitivos o extra-cognitivos meramente disciplinares, en los CE del PROINCE se ha promovido una cultura de tipo institucional demarcada por la aplicación y relativos márgenes de acción otorgados por la grilla evaluativa.

Finalmente, queda por considerar que las/los pares evaluadores que integraron los respectivos CE, poseen indudablemente sus propias percepciones sobre los diferentes aspectos y criterios a merituar durante el proceso evaluativo y que aquí fueron presentados bajo un formato estratigráfico y analizados a la manera de capas geológicas divergentes pero articuladas. De allí se desprende que, cada uno de las/los pares evaluadores es portador de un determinado modelo de evaluación, devenido de sus experiencias precedentes, la cultura de sus instituciones de procedencia, los alcances epistémicos de sus propias disciplinas y el *ethos* adquirido como miembros de la elite académica que ha ido conformado el mismo PROINCE durante sus más de 25 años de implementación. No obstante, mediante el doble acceso etnográfico desplegado a lo largo de todo el trabajo (asentado esencialmente sobre las técnicas de observación participante y entrevistas en profundidad), hemos advertido que sus “prácticas evaluativas” han resultado permeadas (articuladas) en gran medida por la cultura evaluativa promovida por el mismo Programa, dado fundamentalmente el fuerte nivel estructural y de estandarización asignado al instrumento de evaluación (grilla) aplicado.

A lo largo de estas páginas, ha quedado demostrado que, si bien no existe entre las/los pares evaluadores un criterio uniforme sobre lo que implica la calidad de la investigación y/o el desempeño como docentes, han adoptado una forma relativamente estándar de ponderar las respectivas trayectorias de sus pares universitarios, a partir de realizar una lectura específica sobre los objetos/sujetos de evaluación, apegada en gran medida a los criterios preestablecidos por el Programa. Si bien las complejidades devenidas en las tareas evaluativas han sido abundantes y sus brechas de intervención acentuadas, las/los pares evaluadores no han puesto radicalmente en cuestión la metodología ni el instrumento de evaluación del PROINCE al punto de querer hacerlo declinar, más bien en sus diferentes intervenciones han reparado en la necesidad de perfeccionarlo/flexibilizarlo en pos de atender, precisamente, a la heterogeneidad estructural que caracteriza a las instituciones del sistema científico-universitario nacional.

Capítulo VI

El espacio de las disciplinas en el PROINCE

La tensión entre los criterios generales y las especificidades disciplinares

Oswaldo Gallardo

La organización en disciplinas científicas es un rasgo fundamental de la institucionalización de los sistemas científicos en sus diversos niveles y espacios. Mientras que en otros países de la región se han implementado sistemas de clasificación disciplinar que abarcan a todas las instituciones, en la Argentina coexisten criterios diversos. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y otras instituciones que poseen sistemas de evaluación presentan organizaciones disciplinares diferentes, no directamente compatibles entre sí. Las universidades nacionales, por su lado, tienen también estructuras disciplinares organizadas en facultades o departamentos muy variables de una a otra.

La clasificación disciplinar también opera como principio organizador de las representaciones de los actores protagonistas de las evaluaciones de la investigación científica. La definición de las disciplinas, de lo “extradisciplinar” y sobre todo de las comisiones disciplinares conllevan la aparición de espacios disciplinares (a la vez institucionales y epistemológicos) que son el marco de constitución y reproducción de representaciones y formas de concebir el quehacer científico. Este capítulo se propone indagar tales representaciones sobre las identidades, diferencias y tensiones disciplinares a partir del discurso de los evaluadores y evaluadoras del Programa de Incentivos. Para ello se analizan las notas de observación de las reuniones regionales de categorización y, sobre todo, el conjunto de entrevistas a integrantes de los comités disciplinares en los que se materializa la evaluación, vía asignación de puntajes a los antecedentes de las y los postulantes, por el posterior otorgamiento de categoría por parte de la comisión regional correspondiente y de la comisión nacional.

La conformación de estos comités está regida por la reglamentación general del programa, aunque hay algunos márgenes de autonomía, estrechos, que aplica cada comisión regional y cada comité. La principal característica que aquí cabe resaltar es que tales comités se organizan en función de los 19 agrupamientos disciplinares que el PROINCE reconoce. Cada comité, además, obligatoriamente, debe contar con un miembro extradisciplinar. En la práctica, los comités están conformados por dos evaluadores inscriptos/as en el área disciplinar que se va a evaluar –por ejemplo,

una de Sociología y otro de Antropología– y una perteneciente a otra –Ingeniería, por ejemplo–.

El capítulo intenta explorar las representaciones y sentidos de quienes evalúan a partir de un foco puesto sobre la incidencia de la cuestión disciplinar. Para ello, en primer lugar, se detalla la organización en comités disciplinares que el PROINCE ha mantenido desde sus inicios y se la compara con la de otros sistemas de clasificación utilizados en el país. Un segundo momento rescata las miradas de integrantes de comité sobre un programa en el que la cuestión de la “flexibilidad” resulta central para entender la mirada de las y los evaluadores. Los dos apartados siguientes buscan sistematizar las representaciones específicas sobre la cuestión disciplinar entre los evaluadores. La propuesta es observar los elementos comunes que emergen en el discurso y que ofrecen claves para comprender las representaciones sobre el significado de las disciplinas científicas. Estas tomas de posición fueron recogidas en ocasión de las reuniones de las comisiones regionales del PROINCE, pero se vinculan con un conjunto de representaciones sobre el conjunto del campo científico-universitario argentino. Para finalizar, se rescatan las valoraciones y críticas respecto del evaluador extradisciplinar, uno de los rasgos distintivos de los comités evaluadores del PROINCE.

Hay una intención explícita en este apartado de tomar distancia de “lo disciplinar” como un factor explicativo evidente, casi tautológico, por el que rápidamente pueden oponerse unas disciplinas a otras (como sociales versus exactas, o humanidades versus naturales). El espacio de las disciplinas constituye distintos *locus* de enunciación claramente identificables en el discurso de los evaluadores, que usualmente toman la disciplina como principal punto de partida para formular críticas a los criterios y modos de funcionamiento del PROINCE. Precisamente, una de las tensiones que se analiza en profundidad se relaciona con el reclamo por mayor especificidad disciplinar de los criterios de evaluación.

El discurso sobre lo disciplinar, sin embargo, aparece entrelazado de manera frecuente con tomas de posición sobre otras dimensiones del campo científico, entre las que se destaca el problema de la evaluación de la producción científica a través de los múltiples sistemas que conviven en el país. Así, la representación sobre las disciplinas tiende a entremezclarse con la tensión PROINCE-CONICET y con la heterogeneidad propia del campo científico-universitario argentino (Beigel, Gallardo & Bekerman, 2018) y sus múltiples circuitos de consagración (Beigel & Salatino, 2015).

En otros capítulos de este libro queda claro que la evaluación de PROINCE tiende a homogeneizar diferencias institucionales y disciplinares. Además, los comités de “pares” no son tales en el sentido de que no son expertos en la temática de los/as evaluados/as y se conforman por áreas generales y no por disciplinas o campos específicos. En función de estas precauciones, el capítulo propone no abordar a las disciplinas científicas como principios explicativos *a priori* de la estructura de posiciones o tomas de posición en el PROINCE. En cambio, busca entenderlas en su dimensión de categorías nativas de enunciación de los agentes involucrados en el proceso de categorización, en vistas a comprender cómo se organizan y expresan los significados sobre ese proceso.

1. La clasificación disciplinar en PROINCE

En la Argentina no hay una única clasificación disciplinar que abarque a todas o la mayoría de las instituciones o instrumentos de evaluación vinculados con la investigación científica y la formación superior. Recién en los últimos años se han generalizado a varias universidades iniciativas como SIGEVA¹ (sistema de evaluación desarrollado por CONICET desde 2004) y CVAr (sistema de datos curriculares compatible con SIGEVA, habilitado en 2011), lo que ha tendido a incrementar la uniformidad en el registro de los antecedentes de docentes e investigadores/as. La Universidad de Buenos Aires fue la primera, en 2009, en firmar un convenio con CONICET para hacer uso del sistema SIGEVA. Actualmente, este tipo de convenios alcanza a 37 universidades nacionales, 14 universidades privadas y 7 organismos de otro tipo. CVAr, por su lado, es hoy la fuente de datos curriculares de mayor alcance interinstitucional, si bien muy limitada, sobre personal vinculado a la investigación y el desarrollo². A través de CVAr actualmente se canaliza la presentación de antecedentes para numerosas convocatorias. La última convocatoria de recategorización del PROINCE (2016-2018), precisamente, estableció como obligatoria la postulación a través de este sistema.

Sin embargo, a pesar de los avances en compatibilidad de SIGEVA y CVAr, no se ha extendido una clasificación disciplinar única entre estos sistemas ni entre las universidades nacionales, el CONICET, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT o Agencia) u otras instituciones. El Programa de Incentivos contempla la existencia de 19 agrupamientos disciplinares sin una distinción entre grandes áreas temáticas al estilo CONICET. Esta clasificación da origen a los comités disciplinares que concretan la tabulación de antecedentes en cada comisión regional. No parece haberse seguido tampoco un criterio externo, como el de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Manual de Frascati) ni el de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

El listado todavía vigente de los comités disciplinares es, ordenado alfabéticamente, el siguiente: Agronomía; Antropología, Sociología y Ciencias Políticas; Arquitectura; Artes; Biología; Ciencias de la Tierra, el Mar y la Atmósfera; Derecho y Jurisprudencia; Economía, Administración y Contabilidad; Educación; Filosofía; Física, Astronomía y Geofísica; Historia y Geografía; Ingeniería; Literatura y Lingüística; Matemática; Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud; Psicología; Química, Bioquímica y Farmacia; y Veterinaria.

Estas disciplinas no están organizadas en agrupamientos que abarquen un conjunto de ellas con algún criterio. Así, las diferentes instancias de las comisiones regionales no se organizan por “ciencias sociales” o “biológicas y de la salud” sino con comités de disciplinas sin un criterio epistemológico explícito. Otras instituciones y sistemas

1 Una descripción del sistema puede consultarse en <http://sigeva.conicet.gov.ar/> (consultado el 20/9/2019).

2 En el portal del sistema de Información de Ciencia y Tecnología Argentino (SICYTAR) es posible encontrar datos de más de 100.000 personas. Disponible en <https://sicytar.mincyt.gov.ar/buscar/#/> (consultado el 20/9/2019).

de evaluación o categorización sí hacen uso de estos agrupamientos. El CONICET, por ejemplo, está organizado en cuatro grandes áreas³ que no representan una simple división administrativa sino que eligen, cada una, un miembro del directorio del organismo. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en sus anuarios estadísticos, también exhibe una clasificación en áreas de conocimiento e incluso los datos del PROINCE son presentados según estos agrupamientos (SPU, 2013, p. 322).

En la Tabla 1 se muestran comparativamente las denominaciones de los distintos agrupamientos disciplinares. La más detallada es la de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que contempla 5 agrupamientos y 39 subdisciplinas que pueden ser consideradas para la organización de los procesos de acreditación. El número de subdivisiones de las áreas del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), de la Agencia, no pudo ser determinado. Los informes estadísticos disponibles para 2017 permiten reseñar al menos 14 subclasificaciones de las cinco áreas temáticas, aunque es posible que sean más.

3 Existe también el área de Desarrollo Tecnológico, por el momento con escasa cantidad de investigadores y sin representación en el directorio.

Tabla 1

<i>Institución</i>	CONICET	SPU	FONCYT	CONEAU
<i>Denominación del agrupamiento disciplinar</i>	“Gran área”	“Área de conocimiento”	“Área temática del conocimiento”	“Áreas disciplinares”
<i>Agrupamientos disciplinares</i>	Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y de Materiales Ciencias Sociales y Humanidades Ciencias Biológicas y de la Salud Ciencias Exactas y Naturales Desarrollo Tecnológico	Agrícolas Ingeniería y Tecnología Humanas Sociales Médicas Naturales y Exactas	Tecnologías Ciencias Sociales y Humanas Biomédicas Ciencias Exactas Multidisciplinarios	Ciencias aplicadas Ciencias humanas Ciencias de la salud Ciencias sociales Ciencias básicas
<i>Subdivisiones</i>	23 comisiones disciplinares	No corresponde	Al menos 14	39 disciplinas y numerosas subdisciplinas

Fuente: elaboración propia en base a ^{1 2 3 4}. El nombre de las áreas según la SPU se ha consignado de la misma forma en que aparecen publicadas. Es posible que delante lleven la palabra “ciencias”.

1 CONICET, <https://www.conicet.gov.ar/conicet-descripcion/> (consultado el 20/9/2019).

2 Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2013, p. 322).

3 FONCYT, *Informe de adjudicaciones 2017*, disponible en <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/agencia/estadisticas/estadisticas-2017> consultado el 20/9/2019).

4 Clasificación disciplinar de CONEAU según Resolución 813/2015. Disponible en https://www.coneau.gob.ar/?page_id=1558 (consultado el 23/9/2019).

La información preliminar publicada sobre la última categorización permite delimitar un universo de 28714 docentes-investigadores/as (datos provisorios provistos por la Comisión Nacional de Categorización). La disciplina de mayor tamaño es Ingeniería y le siguen Antropología, Sociología y Ciencias Políticas; Educación; y Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud, como se observa en la tabla siguiente. Esta incluye también el porcentaje, hacia el interior de cada disciplina, de quienes alcanzaron las categorías I y II (consideradas en conjunto). Considerado el total del programa, sólo el 18% de las y los docentes-investigadores alcanzó una u otra de estas categorías.

Resulta significativa la identificación de las disciplinas en función de su proximidad al valor correspondiente a todo el programa. Si se las divide en tres grupos el primero estaría conformado por Física, Astronomía y Geofísica; Biología; Ciencias de la Tierra, el Mar y la Atmósfera; Química, Bioquímica y Farmacia; Agronomía; y Veterinaria; que tienen entre 21 y 29,8% de docentes-investigadores con las máximas categorías. El segmento intermedio estaría conformado por Filosofía; Ingeniería; Antropología, Sociología y Ciencias Políticas; Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud; Matemática; y Literatura y Lingüística; con valores entre 15,5 y 20,5%. El grupo más alejado correspondería a Historia y Geografía; Arquitectura; Psicología; Economía, Administración y Contabilidad; Educación; Derecho y Jurisprudencia; y Artes; que presentan proporciones de individuos con categoría I y II de entre 8,7 y 13,9%.

Es decir, docentes-investigadores de ciertas disciplinas parecen más propensos a alcanzar las máximas categorías, disciplinas que, *grosso modo*, podrían identificarse con las ciencias exactas y naturales. Por oposición, las ciencias sociales y las humanidades señalarían las culturas académicas, en principio, más “alejadas” de los criterios de evaluación de las categorías más altas del PROINCE, pero las más cercanas a las categorías III a V, puesto que como se ha demostrado en otros capítulos, estas disciplinas tienen una participación muy importante en el universo de categorizados. Este rasgo del programa ayuda a comprender en buena medida la organización de las representaciones de los evaluadores y evaluadoras sobre los clivajes disciplinares del mismo, aunque otras tensiones y opiniones también son muy visibles, como se aborda en los apartados siguientes.

La clasificación disciplinar del PROINCE destaca también por su rigidez a lo largo de los años de vigencia del programa. No ha sufrido modificaciones en la conformación de los grupos disciplinares ni ha incluido áreas transversales, como sí ha ocurrido en CONICET⁴. No hay espacio para que el candidato se proponga para ser evaluado inter o transdisciplinariamente, como en el desarrollo de proyectos sociales o tecnológicos complejos⁵. Todas las disciplinas, tal como aparecen

4 Además de la fuerte incidencia en las convocatorias de los últimos años de los “temas estratégicos” (con fuerte énfasis disciplinar) puede citarse también la creación de las comisiones de Arqueología y Antropología Biológica; Hábitat, Ciencias Ambientales y Sustentabilidad; Desarrollo Tecnológico y Social y Proyectos Complejos.

5 Si bien está reconocida dentro de PROINCE la participación en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS), que ofrecerían justamente una ventana a la interdisciplinariedad y la transferencia, la clasificación disciplinar de postulantes debe realizarse en alguno de los 19 espacios. Sobre los PDTS, véase por ejemplo <https://vinculacion.conicet.gov.ar/proyectos-de-desarrollo-tecnologico-y-social/> (consultado el 27/9/2016).

formuladas en PROINCE, se corresponden con al menos una carrera de grado o pregrado actualmente ofrecida en las universidades argentinas, a excepción de lingüística⁶. De modo análogo, la investigación y el desarrollo transdisciplinares no cuentan con un correlato en carreras de grado organizadas bajo esa misma lógica, o al menos estas son todavía minoritarias. La orientación profesionalista es un rasgo histórico del sistema universitario argentino (Buchbinder, 2005) y tienen mucho peso todavía las titulaciones que podrían denominarse como tradicionales y cuya misma denominación corresponde a un ámbito disciplinar específico.

El criterio seguido para ubicar las postulaciones a ingresar o promocionar en PROINCE en una u otra disciplina es la autoadscripción. Sin embargo, cada comité puede, en el momento de evaluar, solicitar que una carpeta sea derivada al comité disciplinar que considere más adecuado. Aunque no se cuenta con datos para cuantificarlo, puede señalarse que sólo marginalmente las comisiones regionales o

6 Según la búsqueda realizada en la Guía de Carreras Universitarias de la SPU (véase http://guiadecarreras.siu.edu.ar/carreras_de_pregrado_y_grado.php consultado el 20/9/2019).

Tabla 2. Docentes-investigadores/as incluidos/as en PROINCE, por disciplina, y porcentaje de categorías I y II en cada disciplina, categorización 2016-2018 (N=28714)

Disciplina	Docentes-investigadores	Con categoría I y II
Física, astronomía y geofísica	2,0%	29,8%
Biología	5,4%	29,3%
Ciencias de la tierra, el mar y la atmósfera	3,3%	26,7%
Química, bioquímica y farmacia	7,1%	26,2%
Agronomía	6,9%	23,1%
Veterinaria	3,3%	21,0%
Filosofía	1,6%	20,5%
Ingeniería	14,5%	19,6%
Antropología, sociología y ciencias políticas	9,0%	19,4%
Medicina, odontología y ciencias de la salud	8,4%	17,3%
Matemática	2,0%	17,1%
Literatura y lingüística	4,6%	15,5%
Historia y geografía	3,9%	13,9%
Arquitectura	3,6%	12,5%
Psicología	3,3%	10,7%
Economía, administración y contabilidad	5,4%	10,3%
Educación	8,8%	9,5%
Derecho y jurisprudencia	2,9%	9,0%
Artes	3,9%	8,7%
Total	100%	-

Fuente: elaboración propia en base a Comisión Nacional de Categorización-PROINCE (2018, datos provisorios).

los comités modifican el criterio de autoadscripción disciplinar, según se desprende del relato de los miembros de tales comisiones y de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Esta suerte de adecuación eficaz entre las expectativas de la postulación y el comité disciplinas que luego evalúa puede ser leída como parte de una cultura evaluativa tendiente a la inclusión de distintas culturas institucionales (ver estudio introductorio).

Las postulaciones “apuntan” una determinada disciplina y casi siempre son evaluadas en la misma, lo que puede ser leído como un éxito a largo plazo del programa pues ni las universidades ni el CIN han producido cambios en este sentido. Este consenso entre candidaturas y evaluaciones en el respeto de la autoadscripción también podría ser interpretado en términos estratégicos, en el sentido de que ofrece un margen de libertad en función de la anticipación que los/las docentes puedan tener respecto de la competencia en cada una de ellas. El mejor ejemplo al respecto parecen ser los comités de Educación, quienes refieren que esta disciplina es utilizada a veces como opción “por descarte” por parte de postulantes que intentan ser evaluados por su producción en el campo pedagógico. Una integrante de comisión regional señala al respecto:

“¿Qué quiero decir con que no calificaban para Educación? Digo, no tienen la formación inicial en educación, no tienen investigación en educación, salvo alguna que otra cosa de didáctica, que tampoco es investigación, pero bueno, y se dedican yo qué sé, a la enseñanza de la química, de la matemática, no a didáctica de las matemáticas, que es otra historia, no a didáctica de la física, en fin, tienen muy poco de educación, con una trayectoria fuerte en verdad en el área originaria de formación. Pero en realidad no están calificando para los criterios solicitados en su disciplina de procedencia y de recorrido, y Educación ha sido, estoy hablando de la categorización anterior, no sé qué está pasando en este momento, es de esos campos que no están tan estandarizados, tan legitimados, y dónde hay como una frontera difusa” (Entrevista C-7, Comisión Regional C, 14/11/2016).

Conviene aclarar aquí que el caso de Educación fue bastante sintomático respecto de la resistencia de una disciplina a la aceptación de postulaciones “foráneas”, especialmente provenientes de las ciencias exactas y naturales. Estos postulantes suelen ser rechazados y derivados a comités que se correspondan con sus titulaciones de grado, por ejemplo, ingeniería o física. La autonomización relativamente tardía del campo de la educación parece resonar en postulaciones que apuestan a fronteras supuestas como difusas y permeables, lo que no ocurriría con las disciplinas legitimadas en el peso de la historia.

2. La cuestión de la especificidad disciplinar

El foco de tensión en el discurso de los comités evaluadores que interesa discutir aquí se relaciona con las limitaciones que el instrumento de evaluación impone a la *especificidad disciplinar* durante el proceso de categorización. El formulario de antecedentes a evaluar, la grilla de puntajes cuantitativos y la validez de los criterios

cualitativos no están adaptados a las formas específicas de acumulación del capital académico y científico en los distintos campos disciplinares. En concreto, las miradas críticas caen sobre más de una dimensión del proceso de categorización. En primer lugar, podría citarse la opinión de que la cobertura disciplinar de los comités es sumamente amplia para poder ser “valuada” eficazmente por tres evaluadores/as, uno de los cuales, además, es extradisciplinar, tema abordado en el próximo apartado. Todos los comités reciben una diversidad muy importante de trayectorias y temáticas de investigación distintas, incluso aquellos que refieren a una única disciplina en su denominación, como Física o Filosofía. En voz de una evaluadora de Química, Bioquímica y Farmacia: *“hay cosas tan específicas de la disciplina que es muy difícil evaluarla si no sos de la disciplina. Y si sos, no te deja el formulario; ese tipo de cosas todavía hay que analizarlas”* (Entrevista E-10, Comisión Regional E, 26-10-16).

Quienes se desempeñan también como evaluadores en CONICET –especialmente quienes lo han hecho en las instancias de ingreso a carrera y promoción– tienden a marcar las diferencias con los procedimientos seguidos en el PROINCE. En este, cada evaluador/a debe hacerse cargo de una cantidad importante de casos –o “carpetas”– cada día, lo que vuelve imposible un análisis personalizado y comparativo de cada uno de ellos. La evaluación en CONICET, señalan, implica una valoración global de cada postulación, y hay tiempo para dedicarse a cada caso en particular porque se solicitan informes de pares especializados. Hay, además, disponibilidad de una gran cantidad de integrantes de cada comisión disciplinar entre quienes pueden repartirse los casos en función de la afinidad temática.

Como contracara, los evaluadores evaluadoras del PROINCE apuntan que su tarea se vuelve rutinaria tras la discusión y establecimiento de criterio iniciales y que sólo ocasionalmente se tratan en común casos puntuales. Una integrante de una comisión regional lo expresa así:

“... la clave es ponerte rápidamente de acuerdo en cómo vas a cuantificar, porque cuanto más tardes en arrancar, después al final se te acumula. Hay gente que se tenía que ir y le hacíamos firmar subiendo al avión o tuvimos que volver a citar porque no terminaron” (Entrevista E-8, Comisión Regional E, 4/10/2016).

Una evaluadora de un comité de Ingeniería, por su lado, sostenía que:

“... en la vorágine de evaluar la cantidad que tenemos que evaluar... tenemos 70 carpetas por cabeza, que es una locura en 3 días. Eso también desvirtúa la evaluación, porque no es lo mismo las primeras que vos haces en la mañana, con las que vas haciendo a medida que te vas cansando. ¡Eso no va!” (Entrevista A-2, Comisión Regional A, 24/8/2016).

En un tono más crítico un evaluador de astronomía actuando en un comité de Matemática sostenía que:

Es la primera vez que estoy acá en la evaluación de Incentivos, cero experiencia en esto, he hecho otras evaluaciones pero no de esto y la principal diferencia es que me parece mucho más burocrático, me parece menos técnico, me parece menos

académico, es más blablá, es más fácil porque simplemente vemos... uno [no] está analizando el trabajo, está analizando en líneas una cosa tan amplia... (Entrevista grupal C-7, Comisión Regional C, 14/11/2016).

Pero, en el mismo comité, otra evaluadora de la disciplina Matemática, con experiencia en acreditación de carreras en CONEAU, resaltaba el mayor dinamismo de la evaluación en el PROINCE: “A mí me resulta más fácil esta evaluación que la de carreras [en CONEAU] porque es mucho menos amplia, la de carrera tenés mil cosas para considerar, esto es más acotado mucho más fácil (Entrevista grupal C-7, CR-C, 14/11/2016).

No parece haber, por lo tanto, tiempo ni espacio para hacer un seguimiento pormenorizado de las trayectorias ni para indagar en los antecedentes en profundidad. No es posible, por ejemplo, acceder a las publicaciones u otro tipo de producciones si se quisiera consultarlas. No existen propiamente pares especializados que opinan sobre la originalidad de las contribuciones de cada candidato o candidata. El proceso es vivido en ocasiones por los propios evaluadores/as como casi “administrativo” (si bien hay lugar también para una evaluación horizontal-interpretativa, ver capítulo 5) y de hecho una integrante de la comisión regional Metropolitana propone que una forma de acelerarlo sería separarlo en dos partes. La primera podría estar a cargo de personal no especializado en la disciplina, que puntuaría ítems como formación académica, cursos de posgrado y la participación en el proyecto acreditado que es requisito para postular al programa. El evaluador/a disciplinar comenzaría una vez finalizada esa etapa y se enfocaría en la producción, la participación y dirección de proyectos, la formación de recursos humanos y la transferencia. Aunque, como se desarrolla a lo largo de este libro, la producción no podría ser evaluada propiamente desde sus contenidos porque no están a disposición de los comités evaluadores:

“... algunos puntos la verdad que los podrían poner automáticamente, no haría falta que los evalúen. Estos puntos que eran específicos de formación académica, doctorado, maestría, especialización, curso de posgrado... esto lo puede poner cualquiera, no hace falta que sea un evaluador de la disciplina. (...) El cargo también se lo puede poner cualquiera. Los ítems más específicos son actividades de producción en docencia, producción, investigación científica, proyectos [dirigidos], hasta el ítem cuatro [de la grilla de evaluación] (...) eran los únicos puntos donde era necesario alguien de la disciplina, probablemente. Después, el resto, se puede poner automáticamente o lo puede poner un administrativo” (Entrevista G-1 informante clave, 4/10/16).

A pesar de que se reconocen estas particularidades de la evaluación en PROINCE, hay otro foco de críticas vinculado a las especificidades disciplinares. Hay una opinión bastante extendida de que el formulario de carga de antecedentes, la grilla de evaluación y el manual de procedimientos no están pensados para captar tales formas específicas de producción y evaluar su calidad concreta. Aun cuando el ítem de producción artística vale tanto como el de producción científica y tecnológica, especialistas en Artes reconocen las dificultades de visibilizar las producciones

específicas del área que, según señalan, no se adaptan casi en ninguna medida a la contabilización de *papers* o a la evaluación vía indexación.

Un segundo núcleo de opiniones sobre el espacio de las disciplinas tiene que ver con el desigual desarrollo del *posgrado* en las distintas áreas. Las carreras de posgrado, especialmente los doctorados, han tenido un desarrollo muy desigual históricamente y sólo a partir del período de expansión del campo científico-universitario iniciado en 2004 –y, sobre todo, la consecuente “explosión” en la cantidad de becas doctorales otorgadas por CONICET– se crearon este tipo de carreras en todas las áreas disciplinares y regiones del país (Barsky & Dávila, 2012; Lvovich, 2009). Al mismo tiempo, hay disciplinas cuya tradición de doctorado ha sido particularmente débil en comparación con las ciencias biológicas y básicas. Se trata de un abanico amplio que abarca al campo artístico, el derecho, las ingenierías, la informática, la arquitectura y numerosas ciencias sociales y humanidades, por razones distintas en cada caso.

Mientras un grupo de evaluadores/as critica más o menos abiertamente que se haya flexibilizado el criterio para otorgar el acceso a las categorías I y II sin haber dirigido tesis de doctorado (demostrando mérito equivalente a partir de la dirección de proyectos de investigación), otro grupo opina que es una medida totalmente válida. Puede resultar muy difícil para un/una docente-investigador/a en ciertas áreas completar al menos una dirección de tesis de doctorado a lo largo de su trayectoria, incluso disponiendo del capital académico y de la disposición para hacerlo. En algunos casos, porque los programas de doctorado no existieron en el país hasta hace pocos años; en otros, porque los recursos humanos volcados a la investigación científica no siguen la trayectoria de formación signada por el doctorado o el trabajo de investigación es más individual, contrario a lo que ocurre en general con las llamadas ciencias básicas, de temprana institucionalización en el país.

Entre quienes se expresan de manera crítica se encuentra una evaluadora de un comité de Química, Bioquímica y Farmacia:

creo que es muy importante que en la formación de recursos humanos se [siga] priorizando a nivel de una tesis terminada, dirigida. Te puedo aceptar sobre todo en ciertas áreas, que ya creo que no porque el mundo académico es el mundo del doctorado... pero hay ciertas disciplinas que, es cierto, no tienen una gran tradición, entonces podrías aceptar una maestría, pero... (Entrevista A-5, Comisión Regional A, 6/4/2017).

Reconoce la validez de que ciertas disciplinas puedan reemplazar el requisito de haber dirigido tesis de doctorado por tesis de maestría para acceder a la categoría I. En realidad, como se mencionó, tampoco es necesaria la dirección de una maestría, sino acreditar ocho o doce años de formación continua de recursos humanos como requisito –además del puntaje– para acceder a la categoría II o a la I, respectivamente. Sin embargo, al mismo tiempo, refuerza que le parecen pocas o ninguna las áreas donde no haya posibilidad de dirigir una tesis de doctorado, nivel que además identifica con el “mundo académico”.

La crítica también se centra en la imposibilidad de equiparar las tareas de dirección de una tesis de doctorado con la dirección en el contexto de proyectos de investigación: “*por ejemplo, eso de los 12 años, no se puede equiparar a haber doctorado a una persona 5 años, porque es otro esfuerzo. Yo puedo colaborar con un chico un año, y tengo dos publicaciones, pero ¿cuánto lo vi? 20 horas, no lo podés equiparar con un becario de doctorado o con un tesista*” (Entrevista D-4, Comisión Regional D).

Una informante clave plantea el problema en términos de *flexibilización*, de relajamiento de las normas que asegurarían la calidad y, por lo tanto, de un deterioro de las exigencias en el marco del PROINCE:

del 2004 hasta ahora, yo he visto mucha flexibilización del programa, que para mi gusto va en contra de los objetivos más válidos del programa. (...) En las universidades de menor trayectoria en la investigación empezaron a impulsar a través de la Comisión Nacional, la flexibilización de que, si no tienen la tesis, pueden tener 8 años, que, si no pueden tener dos tesis, puede traer 12 años, blablá. (...) Por un lado, mucha más gente entra al sistema, cada vez hay menos dinero, desde el punto de vista económico no tiene casi validez, no tiene la validez que tenía antes. Insisto, la flexibilidad hace que la gente no tenga ya esa búsqueda del tesista, del tesista estudiante, tiene su tarea, entonces los aspectos positivos del programa me parece que se están perdiendo (Entrevista G-2 informante clave, 05/10/16).

En el mismo sentido, y en la misma comisión, se expresa una evaluadora de Filosofía actuando como extradisciplinar en un comité de Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud. Al igual que en la cita anterior, se introducen fórmulas (“*blablá*”, “*no sé qué*”, “*no sé cuánto*”) que de alguna manera indican una minimización simbólica de los criterios que certificarían la formación continua de recursos humano:

Me parece que está sobrevaluada esta cuestión de que para la I y II, tenga que tener una tesis de maestría o doctorado aprobada y sino 8 años de no sé qué y otros 12 años de no sé cuánto, y subvaluada la cuestión de que no se fomenta que los docentes investigadores tengan que formar recursos humanos para que justamente esa gente aprenda hacia dónde tiene que dirigir su carrera si se va a dedicar a la docencia y a la investigación, sino evidentemente al evaluar te das cuenta que... hay gente dispersa. Totalmente, no están orientados, no tienen una orientación (Entrevista E-9, Comisión Regional E, 5/10/2016).

Por último, una integrante de la comisión regional Noroeste, de la disciplina Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud, reafirma la imposibilidad de hacer valer un requisito por otro:

Antes se necesitaba como mínimo cuatro tesis para llegar a la categoría I, te estoy hablando del año 94, o sea, era muy allá en el principio, y bueno, ahora son dos tesis nada más, de las cuales una puede ser de maestría, en una también puede ser codirector. O tenés que demostrar que estás haciendo investigación junto con esa persona, y todos hacemos investigación con la gente. [No siempre] el solo hecho de hacer investigación al lado de alguien dentro de tu proyecto implica que vos estás

formando ese recurso humano. (...) Yo no creo que sea igual dirigir dos tesis que presentar o tener un equipo de investigadores, no lo creo para nada, y eso es una flexibilización. (Entrevista E-9, Comisión Regional E, 05/10/16).

Las citas precedentes sugieren que la mirada negativa de la flexibilización de los criterios para obtener las categorías más altas parece no guardar una relación clara con las disciplinas desde las cuales se enuncian esas opiniones. Sin embargo, estas pueden estar vinculadas con el espacio institucional de los agentes. De las cinco citas precedentes, tres de ellas corresponden a individuos con lugar de trabajo en institutos de larga tradición en la Universidad de Buenos Aires. Un cuarto pertenece a la Universidad Nacional de Tucumán, además de haber realizado su doctorado en el exterior. Esta constatación sugiere que las representaciones sobre el carácter positivo o negativo de la flexibilización de los criterios puede estar atravesada, al menos parcialmente, por la integración en ámbitos institucionales con una institucionalización temprana del posgrado y *habitus* de trabajo en grandes equipos.

En contraposición, se expresan quienes valorizan la posibilidad de la flexibilización del criterio, alegando, como se mencionó, las diferencias en el desarrollo de los posgrados a través de las distintas áreas disciplinares. Una informante clave de una comisión regional es enfática al cuestionar, además, la diferencia entre las tareas de dirección y codirección de una tesis de posgrado:

Ahora se flexibilizó muy poco, para la I puede ser creo que dirigir y codirigir una tesis (...) De hecho es una discusión que yo tuve con [un/a presidente de una comisión regional] en ese momento. Yo le decía "codirigir a veces es más que dirigir, no puede ser diferente siendo que en algunas instancias director o codirector..." (...) Otra discusión tenía que ver con las disciplinas, con doctorados recientes, con los cuales era obvio que no iban a tener doctores, caso arquitectura, caso artes, era una de las más desfavorecidas, donde el doctorado en la UBA hace muy poco que existe. Los arquitectos doctores en la UBA son contados con las manos, y sin embargo eran tal vez las personas más destacadas en la disciplina que no llegaban a ser categoría I (Entrevista G-1 informante clave, 4/10/16).

Por otro lado, no parece casual que la mención de la menor oferta de posgrado en las universidades de menor tamaño sea introducida por un evaluador con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Catamarca. Según su opinión, estas instituciones necesitan incrementar su masa crítica de investigadores e investigadoras de las máximas categorías, lo que resultaría muy difícil en contextos donde no habría abundancia de carreras en las cuales formar recursos humanos a nivel de posgrado. El evaluador considera que el cambio en los criterios es:

Positivo por el hecho de que las universidades necesitan una masa crítica de docentes con categoría por muchas razones; en primer lugar, para poder dirigir proyectos y llevar adelante dirección de grupos investigación y formar investigadores, y, por otro lado, porque también la institución se beneficia porque es mejor categorizada cuando más docentes investigadores categorizados en categorías altas tiene. Creo

que eso ha nivelado un poco en el sentido de que las universidades más nuevas, por ejemplo, la de Catamarca o muchas otras creadas en los últimos años, no tienen tradición de carreras de posgrado, por lo tanto la dirección de una carrera de una tesis en una carrera de doctorado o de maestría era muy difícil de cumplir para los docentes, cosa que era muy natural, por ejemplo, para docentes de la UBA o de La Plata, donde los doctorados están ya institucionalizados desde hace tanto tiempo, casi que nacieron con la universidad. Entonces para un docente que está en carrera tener un doctorando o un maestrando era una cosa normal prácticamente. En cambio, para las universidades del interior era muy difícil cumplir con ese requisito, sobre todo porque la política de las universidades nuevas era un poco... no era muy protectora de su propio personal... y los docentes externos eran los que directamente dirigían todas las tesis prácticamente. (...), Entonces se cumplía con todos los requisitos cuantitativos [para acceder a la categoría I o II], pero eran muy difícil estos requisitos que eran excluyentes, los cualitativos, y en eso creo que la flexibilización ésta logró nivelar un poco la situación entre universidades centrales y universidades periféricas (Entrevista D-3, Comisión Regional D, 22/11/16).

Cabe señalar, finalmente, que más allá de la tensión entre estas autopercepciones, las críticas o las opiniones favorables, el cumplimiento –a regañadientes o no– de las normas del mérito equivalente es estricto.

3. La representación de las disciplinas

Parece claro, entonces, que las y los evaluadores expresan cuestionamientos a la organización del PROINCE y la cuestión de la especificidad disciplinar emerge como una de los principales tópicos de reflexión sobre el programa. Estas representaciones, sin embargo, se entrelazan constantemente con otras, combinándose así múltiples elementos a la hora de expresar las tomas de posición sobre la evaluación disciplinar, el proceso de categorización en general y la dinámica de la investigación científica en un sentido amplio. Tales representaciones se expresan generalmente a partir de la construcción de oposiciones. Así, por ejemplo, las tomas de posición sobre la disciplina de adscripción se definen, en gran medida, de manera comparativa con otras disciplinas.

Es posible identificar al menos cinco pares de oposición que tienden a organizar el discurso sobre la cuestión disciplinar. El más frecuente es el determinado por la oposición entre lo que generalmente se entiende como ciencias sociales y/o humanidades, o blandas, y todo el resto de las disciplinas científicas, cuya denominación suele ser englobada por la denominación ciencias duras, exactas y/o naturales, cuando no ciencias a secas (para referirme a esta representación utilizaré a continuación la etiqueta *sociales/exactas*). Un segundo grupo está definido por la oposición entre la investigación básica que sería propia de unas disciplinas y el carácter eminentemente profesional, aplicado u orientado a la transferencia de otras (*básicas/profesionales*). Una tercera forma de organizar las opiniones sobre los espacios de producción disciplinar es su diferente organización en función de la posición institucional de quienes investigan. De manera típica emerge la

oposición entre quienes se desempeñan en el CONICET y quienes lo hacen en las universidades nacionales (*CONICET/UUNN*), tópico ya analizado en el capítulo 3, 5 y 8. Otro emergente que articula las tomas de posición es el que separa las disciplinas cuyos practicantes consideran que intrínsecamente tendrían un carácter internacional de aquellas “naturalmente” acotadas nacional o localmente. Vinculado a este conjunto de representaciones, aparece también la oposición entre, por un lado, un modo de circulación de la producción científica asociado al *paper* redactado en coautoría y publicado en inglés en una revista seleccionada en función de su indexación e impacto, y por otro, la publicación de artículos y libros que, sin descartar otros idiomas, están signados sobre todo por el español. Ambos temas han sido analizados también en el capítulo 3.

Puede comenzarse por resaltar que la oposición entre ciencias *sociales* y *exactas* se gatilla automáticamente, si se permite la expresión, cada vez que la pregunta por la especificidad disciplinar es introducida en una entrevista a evaluadores y evaluadoras del PROINCE. Los términos utilizados no siempre son los mismos. Por un lado, aparecen ciencias sociales, humanidades, disciplinas humanísticas, blandas; por otro, ciencia, ciencias exactas, naturales, duras. La definición de qué estaría implicado en cada uno de estos agrupamientos se da sobre todo por oposición al otro, lo que puede observarse en las citas de este apartado en estructuras como “*si vos estás en ciencias duras, es otra cuestión*”, “*los criterios de las ciencias sociales son distintos a nosotros, a las ciencias duras*”, “*por debajo pero se avienen a formas de evaluar que no son las nuestras, son de las ciencias exactas*”, “*las disciplinas que son digamos de las ciencias exactas... están más vinculadas, más acostumbradas, sobre todo en la carga de datos... estas disciplinas como educación [y ciencias sociales] son más laxas*”.

No parece posible, a partir de entrevistas semiestructuradas, sistematizar qué disciplinas concretas podrían caer dentro de cada uno de estos grupos. El tándem exactas/sociales funciona como una suerte de contenedor de sentidos que la mayoría de las veces se dan por sentados en el discurso oral. Cuando se recurre a ejemplos concretos, estos generalmente toman la forma de enumeraciones acotadas, del tipo “*las llamadas ciencias exactas, la biología, la física, la matemática*”, tras las cuales no parece necesario continuar con mayores detalles. El efecto es más visible en el caso de las ciencias sociales, que son llamadas como tales a secas (y/o humanidades, humanísticas, blandas), sin necesidad de mencionar casos específicos. Las etiquetas son autoexplicativas, su sola enunciación invoca representaciones que se consideran propiamente un sentido común.

En este marco de sentidos, además, las ciencias exactas estarían vinculadas a la circulación internacional, en inglés, a la validez de la indexación de las revistas como criterio para evaluar la calidad de la producción publicada, y al trabajo fundamentalmente con datos. Las sociales y humanidades, por oposición, no aplicarían criterios tan “duros” y se valora la flexibilidad no sólo en los medios e idiomas en los que circula la producción, sino también en los temas y el tipo de discurso que construyen, no necesariamente apegado a la descripción de datos. Un evaluador de un comité de Antropología, Sociología y Ciencias Políticas plantea la cuestión en estos términos, sintetizando la oposición entre la indagación empírica de las ciencias exactas y el carácter más próximo a la ensayística de las ciencias sociales.

Consultado sobre los criterios aplicados en el comité para ponderar las publicaciones responde que se apega al control del referato, tal como está establecido por la reglamentación del PROINCE. No clasifica la indexación ni el factor de impacto de las revistas, aunque menciona que, al haber trabajado también en otros países latinoamericanos, sí nota que en estos se aplican también en las ciencias sociales criterios como esos, que serían propios de las exactas:

En mi opinión, yo me quedo con el referato que es lo que dice ahí, es opinión personal, yo trabajo mucho también fuera del país, me llaman para dar cursos en México, en Chile, Colombia, y ellos están muy atravesados por esta cuestión, y no ven que, es [mi] opinión personal, la producción puede ser muchísima en términos de cantidad, pero la calidad... tantas reglas es complicado. Ahora, si vos estás en ciencias duras, es otra cuestión, porque ahí hay una constatación empírica de lo que hacés, es un trabajo más de laboratorio, es un trabajo que en realidad necesita inevitablemente, digamos, vincularse con otros grupos de investigaciones, con otras publicaciones, con otras formas de mirar, yo creo que en ese campo sí es importante. Pero creo que también en las ciencias sociales necesitamos como más, como decía yo, más libertad ensayística (Entrevista D-1, Comisión Regional D).

El investigador introduce implícitamente la cuestión de la autonomía de ciertos espacios disciplinares e institucionales para establecer sus propios criterios de evaluación, reconociendo que en países cercanos las ciencias sociales y humanidades sí están atravesadas por las lógicas que serían más propias de otras disciplinas. Y es significativo que allí introduzca también la correlación entre cantidad y calidad de la producción científica, que no necesariamente siempre estaría presente. Según esta mirada, la aplicación de los criterios de exactas en sociales podría llevar a estas a un incremento en la cantidad de sus publicaciones, pero en detrimento de su calidad. La cita siguiente coincide en la anterior en marcar la separación entre los criterios de unas y otras disciplinas. Corresponde a un evaluador de un comité de Ciencias de la Tierra, el Mar y la Atmósfera:

Y después el tema de producción científica, hay que ser cuidadoso porque los criterios de las ciencias sociales son distintos a nosotros, a las ciencias duras, nosotros en nuestra disciplina evaluamos... nosotros miramos publicaciones, miramos factor de impacto, publicación dentro de la disciplina, que los tercios tienen que estar organizados en base a la categoría de la revista si es primer tercio, segundo tercio, o sea te das una idea de cuál es la calidad de la información, y si querés podés a ver el índice h, qué valor tiene esa revista, lo que vos publicaste. (Entrevista C-5, Comisión Regional C, 14/11/2016).

Dos conclusiones pueden extraerse. En primer lugar, que para estas disciplinas la calidad de una publicación puede determinarse rápida y confiablemente a partir de la calidad de la revista –otras formas de publicación parecen imposibles de ser consideradas siquiera–, la cual está determinada, a su vez, por su factor de impacto. De esta forma, cualquier revista no indexada también queda automáticamente fuera de consideración. Y la indexación, puede inferirse, tiene un significado muy

concreto. Si bien existen múltiples circuitos de indexación de publicaciones científicas, aquellos que ofrecen una jerarquización de las revistas en función de su impacto (medido a través de la cantidad de citas en otras publicaciones en un determinado período) son los denominados *mainstream* (típicamente, Web of Science-Clarivate y Scopus-Elsevier), cuyos sesgos son hartamente conocidos (Arvanitis & Gaillard, 1992; Ortiz, 2009; Vessuri, 1995). Estas bases de indexación, además, ofrecen esta jerarquización de revistas (los instrumentos más conocidos son el Journal Citations Report de Clarivate y Scimago de Elsevier) específica para los distintos espacios disciplinares, según su propia clasificación, que puede llegar a ser muy detallada. La competencia del evaluador, entonces, podría consistir mayormente en identificar cuál es el índice correcto en el cual buscar a la revista –no a la publicación concreta de quien se está siendo evaluado– en cuestión. Y en función del “tercio”⁷ en que se encuentre, decidir un puntaje determinado dentro de la grilla de evaluación. Sin embargo, la aplicación de este criterio se vuelve difícil incluso para las *exactas*, pues en el marco del PROINCE deben apearse a los requisitos del manual de procedimientos que nada dice sobre cuartiles de impacto ni tipo de indexación.

En segundo lugar, el discurso está mucho menos problematizado que en el caso anterior. El evaluador expresa una identidad colectiva (el nosotros de “nuestra disciplina” pero también de “las ciencias duras”, por oposición a las ciencias sociales) que expresa una convicción sin fisuras sobre la identificación entre calidad e indexación como basamento de la evaluación. Si bien en este trabajo no se pretende establecer generalizaciones sobre las representaciones que atraviesan los distintos espacios disciplinares, no parece exagerado plantear que la identificación entre calidad e indexación de la producción científica es dominante entre las tomas de posición de los investigadores que se identifican con las ciencias exactas y naturales, pero también pertenecientes al CONICET. Sin embargo, la lectura de las entrevistas sugiere que el discurso formulado desde tales espacios aparece mucho menos problematizado que aquel que es expresado desde el que es presentado como opuesto, al menos en lo que respecta a los criterios de evaluación. Quienes hablan desde las ciencias sociales y las humanidades tienden a introducir elementos y niveles de análisis que complejizan la estructura de la argumentación.

La oposición sociales/exactas aparece diferenciada de la tensión entre las disciplinas orientadas hacia la investigación básica y aquellas que son agrupadas bajo la etiqueta de aplicadas o profesionales. Entre quienes reconocen esta tensión, en ningún caso se logró identificar una crítica a la validez de la investigación básica, sino que, cuando se introduce una referencia a ella, se pondera su validez e importancia. A continuación, sin embargo, se intenta resaltar que también la investigación aplicada e incluso el trabajo profesional merecerían una valoración equivalente. Los argumentos que se articulan son variados. Se puede identificar un cuestionamiento a la publicación científica como criterio dominante, o a veces único, para evaluar la producción científica de un o una postulante. Las ingenierías,

⁷ El evaluador se refiere a si la revista se encuentra entre el primer, el segundo o tercer tercio de revistas ordenadas, de mayor a menor, según su nivel de citación o factor de impacto. En realidad, es más habitual utilizar particiones en cuartos, o cuartiles, al estilo de Scopus, antes que de tercios para establecer diferencias entre las revistas del circuito *mainstream*.

la arquitectura e incluso las artes representarían los casos típicos desde los cuales se articula este discurso según el cual hay otras producciones que reclaman la misma validez como prueba de la capacidad de producción científica de un/a investigador/a. La “obra” –artística, civil, arquitectónica– es un ejemplo recurrente. Pero también las innovaciones que se producen en ocasión del ejercicio profesional, sin comité editorial u oficina de patentes que certifiquen su calidad, y que sin embargo son representadas como fundamentales para la innovación y la formación de recursos humanos. Al hablar de los circuitos de circulación del conocimiento volveré sobre este punto.

Aunque la intención de este análisis de ninguna manera es “falsear” el discurso de los evaluadores sino explorar sus representaciones en torno a la cuestión disciplinar, no deja de resultar muy llamativo que se formulen este tipo de cuestionamientos. Como se muestra en el capítulo 3, la “investigación científica” y el “desarrollo tecnológico” comparten el mismo ítem (que satura en un máximo de 300 puntos) y, al menos teóricamente, el formulario está abierto a la posibilidad de permitir el máximo de puntaje incluso sin publicaciones. Además, existe en los formularios el apartado “Transferencias”, cuya ambigüedad ha sido descrita en el capítulo 8, y que también satura en un máximo de 300 puntos. Incluso considerando la indeterminación de los antecedentes que podrían ser incluidos en tal apartado y en las múltiples posibilidades de su evaluación, también representa un lugar importante donde los antecedentes que no corresponden a publicaciones podían ser sistematizados.

Los cuestionamientos no parecen dirigirse, por lo tanto, estrictamente al diseño de la evaluación del PROINCE sino a una discusión más general sobre la orientación de la investigación científica en el país, el cual, por otro lado, es un tema de larga data en la Argentina. La voz de dos integrantes de distintas comisiones regionales sintetiza en buena medida el tipo de argumentaciones y representaciones descripto. El primero de ellos, proveniente de la Informática, sostiene que en las disciplinas básicas –que identifica con las exactas– el protagonista típico es el investigador, pero que en las aplicadas o profesionales la posición de referencia la ocupan también, precisamente, profesionales. Estos son tantos o más que quienes están dedicados/as a la investigación institucionalizada, y su actividad en la transmisión del conocimiento es hasta más valiosa. En el fondo, vuelve a emerger la demanda por la evaluación en función de la especificidad disciplinar:

En algunas disciplinas se dice que el conocimiento se crea en las universidades, y eso es parcialmente falso. Posiblemente sea muy cierto en ciencias exactas, como física, química, matemática y alguna otra, pero a medida que vamos avanzando en las direcciones de las disciplinas profesionales, no todo el conocimiento se genera en la universidad. Y los alumnos van a trabajar, por lo tanto, tienen que tener el modelo del profesional que trabaja en el medio como referente, no sólo el modelo del investigador. Por ejemplo, en la carrera de ingeniería sería esperable que el 40 o el 50% de los profesores trabajaran en el mundo laboral y que trajeran la experiencia. Yo veo más valioso una persona que trabajó en la construcción de un dique, un puente, que tal vez algún investigador en la misma área. Por eso es que depende de la disciplina,

hay algunas donde no se puede sobrevalorar la investigación (Entrevista A-14, Comisión Regional A).

El otro miembro, formado en física, refuerza la propuesta de construir instrumentos o variantes específicas que den cabida a formas alternativas de producción de conocimiento. Por el contrario, sostiene, lo que promueven PROINCE y otros sistemas de evaluación es que los investigadores concentren sus esfuerzos en la publicación tradicional. Si quisieran desarrollar otro tipo de actividades, no sólo sus carreras estarían en riesgo, sino que tampoco habría metodología de evaluación, al menos en la Argentina, pertinente para aplicar:

Yo creo que estamos mezclando lo inmezclable. Vos no podés evaluar de la misma manera la investigación básica y la investigación aplicada. Evaluar investigación básica, como se evalúa en todo el mundo, por tu reconocimiento medido en las publicaciones que tenés, el lugar donde publicás (...) es la forma mejor y eso tiene que seguir. Y, es más, en las universidades tiene que ser lo fundamental.

(...)

Ahora vos podés imaginar lo que sería si todos nosotros tuviéramos muchos proyectos aplicados y todos fueran exitosos, alcanzamos a Corea en una semana, a China y Estados Unidos en 15 días. ¿Me explico? La evaluación básica la haces juntando un conjunto de gente que mira el currículum del evaluado, la investigación aplicada la tenés que evaluar in-situ, tenés que ir al laboratorio, al campo, a donde sea a ver lo que están haciendo.

(...)

El problema, en el fondo, es como evaluás a la gente. Porque en el momento en que es tu carrera profesional, llamala así, si vos te dedicás a hacer tecnología, necesariamente producís menos papers y, por lo tanto, casi obligatoriamente, entrás en la senda donde al final te pueden cortar la cabeza. Ahí hay un problema que hay que resolver (Entrevista A-6, Comisión Regional A, 6/4/2017).

La apelación a los criterios de evaluación de CONICET también atraviesa a las representaciones sobre las disciplinas. Entre quienes pertenecen o se han desempeñado como evaluadores y evaluadoras en el marco del organismo, la comparación entre CONICET y PROINCE emerge en todos los casos. En las entrevistas se preguntó intencionalmente si el evaluador o evaluadora se había desempeñado previamente en CONICET, pero la comparación aparece de manera constante en el discurso. En términos de análisis de la representación de la cuestión disciplinar, se hace visible la identificación entre los parámetros de evaluación del CONICET y los de las ciencias exactas. Según esta, las ciencias exactas serían por definición una única ciencia, es decir, no reconocerían particularidad alguna en función de las circunstancias de enunciación de su discurso. Serían propiamente universales. De ello, y de ninguna otra razón, se deriva que los criterios de evaluación en cualquier país sean los mismos, lo que incluye obviamente al CONICET, al PROINCE y a las universidades, sin casi necesidad o posibilidad de distinguir una institución de otra.

Lo interesante es que esta representación tiende a ser compartida tanto por quienes posicionan su discurso desde las *exactas* como quienes lo hacen desde las *sociales*. Y los criterios de evaluación del CONICET quedan reducidos a los de las primeras. Un evaluador de un comité de Antropología, Sociología y Ciencias Políticas señalaba que:

... con respecto a las ciencias llamadas duras, son hegemónicas desde el punto de vista académico, ejercen una hegemonía incontrastable y en mecanismos como el CONICET son determinantes. Porque, yo siempre digo, hay una mesa en donde se sientan todas las disciplinas en el directorio de CONICET. En las universidades la autonomía no es solamente respecto del Poder Ejecutivo como la tiene el CONICET, sino también, entre las facultades y eso permite respirar, en las universidades lo que permite respirar, a nosotros los de ciencias sociales y humanidades, son dos cosas, la relativa autonomía entre facultades, que es relativa (Entrevista E-1, Comisión Regional E).

Según esta representación, en oposición al CONICET, las universidades nacionales ofrecerían espacios de autonomía donde la “hegemonía incontrastable” de las ciencias exactas dejaría lugar a otras formas de producción y circulación. En el mismo sentido se expresa una evaluadora de Química, Bioquímica y Farmacia:

Los parámetros, por ejemplo, en ciencias exactas son publicaciones afuera, sobre todo para las categorías más altas, presentación en congresos, idioma extranjero, es decir un poco los parámetros que marca el CONICET, que no son los que marcan las universidades. Y, por ahí, en la parte humanística – y cuando digo humanística por ahí digo literatura, todas esas cosas– son diferentes, porque tal vez publicar en un idioma extranjero no se justifica tanto, entonces como que es diferente ahí la valoración cuantitativa (Entrevista A-3, Comisión Regional A, 25/8/2016).

Opera, entonces, una asociación implícita o explícita entre las categorías *ciencias exactas* y *CONICET*, y entre *ciencias sociales* y *universidades*. La investigación en ciencias exactas en las universidades queda subsumida, identificada, con la que se realiza en CONICET, como si no hubiera espacio legítimo de producción por fuera de este organismo. En oposición, las ciencias sociales tienden a ser concebidas como un espacio heterogéneo y con mayores márgenes de autonomía, localizadas fundamentalmente en las universidades, como si su presencia en el CONICET fuera marginal.

Este juego de oposiciones opera incluso a la hora de referirse a la carga de antecedentes en los formularios (ver capítulo 8). Aparece una vez más el reclamo de la especificidad:

Acá en este tipo de evaluaciones, en las categorizaciones, los formularios están hechos tanto para ciencia como para sociales, o los humanistas, y somos muy distintos. Eso es lo que uno nota cuando tiene que llenar formularios. Tanto para inscribirse en proyectos, hay cosas que lo hacen como muy general. Yo creo que eso no se puede hacer, creo que hay que tener en cuenta los que estamos en ciencia, los que estamos en arte, o sea, hacer distintas cosas. Y también distintas cosas, para las distintas

categorías, porque por ahí me parece que están forzando a dos grupos de disciplinas distintas, con criterios y tradiciones distintas a meterlas en un mismo corsé. Y te das cuenta al momento de llenar el formulario. Te das cuenta que hay cosas que viene como de otro lado (Entrevista A-12, CR-A, 25/8/2016).

La oposición, no obstante, no es únicamente entre grupos de disciplinas. Está atravesada también por la representación profundamente distinta de las culturas evaluativas del CONICET y del PROINCE. Un evaluador de un comité de Educación expresa, al ser consultado, sobre cambios en los perfiles de quienes se postulan a categorización en el PROINCE:

En cuanto a los postulantes depende muchísimo de la orientación, en las disciplinas que son digamos de las ciencias exactas, por decir algo, naturales, están más vinculadas, más acostumbradas, sobre todo en la carga de datos, a saber, dónde poner las cosas, estas disciplinas como Educación [y las ciencias sociales] son más laxas. Y me cuesta mucho porque nosotros somos muchos más taxativos desde el punto de vista, yo como también formo parte... soy miembro de la comisión asesora (...) para ingreso del CONICET. En la actividad de evaluación del CONICET el perfil cuantitativo es mucho más marcado, mucho más consensuado, es más, ni siquiera es muy consensuado, te diría; en el CONICET bajan línea, el margen de consenso es chiquitito (Entrevista E-17, Comisión Regional E).

Este evaluador manifiesta, además, que quienes provienen de ciencias exactas estarían más preparados/as para cargar correctamente sus antecedentes en el formulario, en contraste con quienes se encuadran en las ciencias sociales, lo que se debería a la mayor laxitud de estas. Sin embargo, inmediatamente el lugar de enunciación refuerza al CONICET, donde los criterios de evaluación serían mucho más taxativos, así como la experticia en la carga de antecedentes estaría más refinada.

4. El/la evaluador/a extradisciplinar

La inclusión de evaluadores/as externos a la/las disciplina/s de cada comité es uno de los rasgos más particulares de la categorización en PROINCE. En cada comité de tres miembros uno de ellos/as no tiene relación directa con la disciplina en cuestión. No existe un procedimiento específico para definir el tipo de evaluador/a extradisciplinar. Sí es claro que se busca evitar la proximidad disciplinar. Por ejemplo, no se privilegia a especialistas encuadrados/as en Biología para conformar los comités de Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud. Por el contrario, para la conformación de la mayoría de los comités que pudimos observar, el criterio parece haber sido casi el opuesto, participando especialistas de Ingeniería en los comités de Educación, por mencionar apenas un ejemplo. Sin embargo, como se señaló en el capítulo 5, la cantidad de evaluadores de ciencias *exactas* en comités de ciencias *sociales* es abrumadoramente mayor que la relación inversa.

Un primer emergente que es posible identificar del discurso de evaluadores es la representación sobre la adaptación del trabajo en el comité entre personas

precedentes de disciplinas tan distantes. El o la extradisciplinar refiere siempre, al menos públicamente, que su papel no es central sino complementario en el funcionamiento del comité. Deja la decisión de los criterios específicos de evaluación a los especialistas en el área evaluada y sólo interviene cuando considera que puede hacer un aporte –en función de su experiencia previa en el PROINCE o de los criterios de su disciplina de origen– o para realizar consultas. La labor de este tercer evaluador/a se torna entonces fuertemente rutinaria:

A veces no te da el tiempo para ver la parte más cualitativa, que, en realidad, en las disciplinas en que vos tenés los cuartiles, sabés la calidad del trabajo sin leerlo porque ya hubo pares tuyos que lo evaluaron. Y si lo aceptaron en esa revista, vale la pena. Acá, a veces, como es otra área, yo confío en los dos del área para saber si la publicación es buena o no, porque no te da el tiempo para ver los trabajos. Te falta, por ahí, un poquito lo cualitativo, pero eso es por el volumen de trabajo (Entrevista A-5, Comisión Regional A, 6/4/2017).

Es decir, la persona extradisciplinar se dedica sobre todo a la contabilización de los antecedentes que los otros dos miembros del comité definieron como válidos (que vendría a ser “lo cualitativo”), particularmente en lo referido a la calidad de las publicaciones y reuniones científicas. Puede discutir algún criterio o llamar la atención sobre modalidades comunes en otras áreas disciplinares, pero sigue las directivas de los otros miembros. Su trabajo durante las jornadas de evaluación no es menos intenso, pero sí está limitado en su rango de acción efectiva respecto de las discusiones que puede plantear hacia el interior del comité. A veces, incluso puede adoptar funciones claramente de asistencia: “la [evaluadora] extradisciplinaria hacía una especie de secretaría, nos ayudaba, nos asistía y hacía a veces algunas observaciones ad hoc” (Entrevista E-1, Comisión Regional E).

La extrañeza, a veces muy acentuada, de este tercio de un comité denominado por los otros dos pares disciplinares representa un rasgo que, tanto en la materialización de la categorización como en las representaciones de los evaluadores, resalta por su particularidad. El evaluador/a extradisciplinar está avalado para validar mediante su firma –su nombre en una comunidad donde el nombre es uno de los principales capitales (Bourdieu, 2008)- en función de la posición ya conquistada –la categoría de PROINCE– y no por su reconocimiento en la sección específica de esa comunidad que se puede etiquetar con el nombre de una disciplina científica afín. En el caso de evaluadores específicamente disciplinares, también han sido seleccionados en función de su categoría (una selección justificada casi burocráticamente) pero a ello suman su reconocimiento simbólico como “especialistas” en el área (una justificación epistemológica), incluso en aquellos comités que abarcan una gran diversidad disciplinar. De ello, las y los protagonistas derivan dos lecturas casi opuestas.

La primera de ellas es el cuestionamiento frontal a la inclusión de este tipo de evaluador/a extradisciplinar en los comités, que es más común entre quienes participan por primera vez en el programa. La objeción también aparece asociada a la opinión, una vez más, de que el PROINCE no reconoce las particularidades de cada área, lo que se potencia por la presencia de este tercer evaluador/a:

Yo estuve en Matemáticas al principio, me pareció [mejor] porque primero teníamos más tiempo para cada carpeta, eran muchas menos carpetas, y no estaba tan [rutinizado], era una cosa un poco más de [observar] un perfil general (...). Ahora estoy evaluando arquitectos, es decir, el hecho de que tenga que haber un extracurricular es todavía más [problemático] en el sentido de que termina siendo un problema, porque cómo vas a evaluar a alguien de una disciplina que no conocés, ¿para qué ponen el extradisciplinar? (Entrevista A-15, Comisión Regional A).

Sin embargo, es común también que la experiencia sea vista como “interesante”, como una ventana de aproximación a las lógicas de producción y evaluación juzgadas a priori como ajenas a las de la disciplina de pertenencia. Así, en ocasiones, el evaluador/a manifiesta que, contrariamente a su suposición inicial, los criterios de evaluación de su disciplina de origen y los del comité en que le toca actuar son coincidentes. Esto pasa especialmente cuando se reconocen culturas evaluativas atravesadas por la calidad entendida a partir de la indexación de las revistas, es decir, en aquellas representadas con la etiqueta *exactas*. Una evaluadora de un comité de Ingeniería lo sintetizaba de esta manera:

Una vez fui a extra disciplinar en química, qué más o menos es lo que le pasa ahora a [nombre de colega extradisciplinar del comité], ella es de farmacia y bioquímica... es rápido darse cuenta, porque funcionamos más o menos de la misma forma, somos de las ciencias duras. Una vez me tocó, no sé, antropología, sociología, y los parámetros son bastante diferentes a los que uno conoce. Es una experiencia interesante (Entrevista A-3, Comisión Regional A, 22/8/2016).

Una evaluadora de Química, Bioquímica y Farmacia reconoce también el impacto que le produjo, al llegar a la reunión de la comisión regional, la noticia de que se desempeñaría como extradisciplinar en un comité de Artes:

[Tengo como expectativa] hacer las cosas bien. Y segundo [que sea] una experiencia muy rica. Porque, bueno, al principio me shockeó la comisión que me había tocado, arte, que ¡no tenía nada que ver! Digo, ¿¡qué voy a hacer acá!? No, no, bueno, las cosas son más o menos, bastante parecidas en todos lados. Y aprendí un poco de cómo se maneja... aprendí bastante... o sea me hubiera gustado... realmente lo disfruto, por eso también vengo (...). No es una carga pública porque uno puede decir que no... bueno, uno entiende que atrás de esa carpeta y atrás del número que le suma hay una persona y hay mucho en juego atrás de eso (Entrevista A-2, Comisión Regional A, 24/8/2016).

Es de notar esta sorpresa que manifiestan evaluadores y evaluadoras extradisciplinarios al aproximarse por primera vez a los antecedentes de investigadores/as de otras áreas. El descubrimiento de formatos e idiomas de publicación es señalado de manera recurrente a la hora de establecer la comparación. También lo es la orientación internacional o nacional de la producción académica y de la participación en reuniones científicas, apareciendo nuevamente la oposición ya reseñada entre disciplinas en función de la circulación que se considera más pertinente con cada una de ellas. Sin embargo, más allá de la experiencia y aprendizajes para

los/las evaluadores, queda claro que el papel del “tercer evaluador/a” no tiene una misión clara como sí tiene por ejemplo en su función de fiscalización y control la Junta de Calificación y promoción en el CONICET (ver capítulo 3).

5. Reflexiones finales

La organización disciplinar del PROINCE es diferente a la de otros sistemas de evaluación e instituciones científicas de la Argentina no solo por la organización disciplinar de los 19 comités evaluadores sino por la presencia del tercio extradisciplinar. La intención del capítulo fue comprender el ecosistema de representaciones con que las y los evaluadores del programa interpretan el proceso de evaluación, especialmente las tomas de posición sobre las identidades y diferencias disciplinares. Esta perspectiva subjetivista permitió extraer algunas conclusiones sobre el conjunto del PROINCE, si bien formuladas a partir de los evaluadores que, cabe recordar, tienen las máximas categorías dentro del mismo.

Son visibles esquemas binarios para la comprensión del proceso de evaluación en general y de las diferencias entre las disciplinas en particular. La oposición entre ciencias *exactas* y *sociales* es el organizador más visible de los discursos sobre las diferencias y las particularidades disciplinares. Lejos de estar desvinculados, ambos polos de representación se definen recíprocamente, por oposición, y son efectivos organizadores del discurso. Se intentó mostrar, por ejemplo, que la explicación de los criterios de evaluación “propios” de una disciplina se manifiesta, en la voz de los evaluadores evaluadoras, de manera rápida y clara como diferencias con los criterios de otros espacios disciplinares.

La sistematización de los testimonios permitió identificar también un segundo esquema organizador de las representaciones sobre la cuestión disciplinar por el que se oponen la investigación *básica* y la *aplicada*. Estos términos no se corresponden exactamente con la oposición entre sociales y exactas y son una fuente importante de los discursos que se organizan en torno a, y en reclamo de, una mayor especificidad de la evaluación.

Sin embargo, el capítulo también permitió identificar que los distintos clivajes que organizan el discurso sobre las disciplinas tienden a operar en la misma dirección. Esto es particularmente válido para las representaciones que alinean ciencias exactas y criterios internacionales de evaluación, por oposición a la identificación de ciencias sociales y criterios nacionales o locales. Para quienes se encuadran en las ciencias sociales, además, las exactas tienden a asociarse con el CONICET, lo que contrasta con el entrecruzamiento que se da en las posiciones objetivas que los agentes ocupan en el campo científico-universitario.

Cabe señalar, por último, que estos juegos de oposiciones –en ocasiones marcados con vehemencia en el discurso– tensan las representaciones sobre el deber ser de la evaluación, pero no parecen poner en cuestión al proceso mismo de categorización, al tiempo que intenta un estrecho juego de autonomía disciplinar dentro del mismo. Quienes se desempeñan como evaluadores y evaluadoras disputan simbólicamente cómo deberían cuantificarse los antecedentes, qué criterios deberían flexibilizarse y cuáles no, y qué significado específico tiene o debería tener

la evaluación de docentes-investigadores/as. Y estas distinciones se cuelean, con menor margen, en la evaluación material, al resultar difícil justificar la adaptación o innovación en la cuantificación y jerarquización de antecedentes por fuera de la grilla y los instructivos oficiales, especialmente la valoración diferencial de distintos tipos de publicaciones

En general, estos márgenes de adaptación autónoma de la estructura de la evaluación parecen estrechos y no definitorios. En primer lugar, como se ha concluido en otros capítulos, porque la producción científica y tecnológica representa una porción minoritaria de la puntuación que determina, junto con los criterios cualitativos, la obtención de una determinada categoría. Y es precisamente la cuestión de la especificidad disciplinar de las publicaciones la que engloba buena parte de las representaciones analizadas. En segundo término, las y los evaluadores confrontan en su discurso numerosos aspectos organizativos y hasta epistémicos del PROINCE, pero, al final de día, avalan simbólicamente y materialmente el proceso de evaluación. Una vez más, esto no debe ser comprendido en términos de contradicción sino de ajuste simbólico entre lógicas distintas que atraviesan a los individuos y el espacio de posibilidades que brinda el sistema de evaluación y el propio campo universitario.

Capítulo VII

La Comisión Regional Centro Oeste en el microscopio

Proceso y resultados de la Categorización 2016-2018

Roberto Salim y Paola Bayle

El Programa de Incentivos (PROINCE) ha sufrido numerosas modificaciones, pero ha mantenido su vigencia y continuidad desde su creación en 1993 hasta la actualidad. En capítulos precedentes se han analizado los cambios que a lo largo del tiempo han sido incorporados en la normativa que regula el programa y sus impactos en relación al acceso a las diferentes categorías, los criterios de evaluación y la organización ejecutiva del programa. La estructura evaluativa está descentralizada desde 1997, a partir de la publicación del primer Manual de Procedimientos, en siete Comisiones Regionales de Categorización (CRC),¹ coordinadas por una Comisión Nacional de Categorización (CNC).

Este capítulo analiza la experiencia de la Comisión Regional de Categorización Centro Oeste (CRC-CO) durante todo el proceso de evaluación y resultados de la Categorización 2016-2018, con datos obtenidos actualizados a mayo de 2019². Pondremos la mirada sobre la última convocatoria ofreciendo un análisis cualitativo y cuantitativo del proceso de categorización en general, de la composición de la Comisión y de los Comités de Evaluación acercando el lente a la dinámica de trabajo observada in situ. Además, presentamos un análisis estadístico descriptivo de un amplio abanico de variables de los resultados definitivos de la categorización. Expondremos la composición heterogénea de esta Regional considerando la distribución por categoría, por universidad y por disciplina. Asimismo, analizaremos la correspondencia entre la categoría solicitada y la obtenida, los movimientos ascendentes y descendentes en relación a categorizaciones previas y la distribución según sexo.

Para concretar nuestros objetivos hemos retomado el trabajo empírico realizado en el estudio en el cual participamos activamente, y que consta de un profundo

¹ Las funciones de las CRC son: resolver toda contingencia referente a los procesos de categorización; conformar los Comités de Evaluadores; asignar las categorías propuestas por los Comités de Evaluadores (sin poder cambiarla); resolver los recursos de reconsideración que se interpongan contra la categoría dispuesta.

² Agradecemos especialmente a la Lic. Patricia Pons, Directora de Ciencia y Técnica de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la UNCuyo, quien ha facilitado los datos aquí analizados y colaborado activamente en el esclarecimiento de diversas cuestiones vinculadas al proceso de categorización en la universidad sede. Del mismo modo extendemos el agradecimiento a la Lic. Andrea Blazsek miembro de la Secretaría de Investigación y Publicación Científica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, por su solidaria colaboración.

análisis documental sobre la normativa que regula el PROINCE, entrevistas en profundidad a informantes clave, a docentes investigadores/as, a evaluadores/as y a miembros de la CRC-CO y observación in extenso de reuniones de los Comités Evaluadores convocados por esta Regional. Por último, sistematizamos estadísticamente los resultados de la Categorización 2016-2018 a partir de datos ofrecidos por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) que se desempeñó como organizadora e institución sede de las evaluaciones y la pusimos en relación con información de otras bases de datos.

1. La Comisión Regional de Categorización Centro Oeste

Las CRC están integradas por siete miembros: tres representantes de universidades de la Región (uno de los cuales oficia de Presidente), dos de la CNC y dos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) que no pertenezcan a la misma región ni a la CNC³. Como puede observarse, la composición de las CRC articula la participación de múltiples niveles institucionales, lo cual opera como un factor clave para otorgarle legitimidad y operatividad al funcionamiento de las mismas. Así, conviven los componentes políticos del gobierno nacional representados por la SPU y de la arraigada autonomía universitaria –Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) y Universidades– en un mosaico que incluye la representación de los actores centrales del campo universitario. En síntesis, esta conformación plural, representativa y descentralizada en siete cuerpos colegiados funcionó, hasta ahora, como un factor equilibrador capaz de soportar las tensiones del campo.

La CRC-CO es una de las siete comisiones encargadas de la organización y ejecución del proceso de categorización del PROINCE. Abarca nueve universidades nacionales, seis Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional⁴ (UTN) y el Instituto Universitario Aeronáutico (IUA)⁵. En total la componen 16 instituciones públicas de educación superior universitaria ubicadas en las provincias de Córdoba (7), La Rioja (3), Mendoza (3), San Juan (1) y San Luis (2), de características diversas en cuanto a sus dimensiones, antigüedad o participación en el Programa. En definitiva, se trata de instituciones con historias y perfiles de investigación diferenciados. De manera sintética, nos centraremos en algunos elementos que dan cuenta de su heterogeneidad.

En los estudios sobre educación superior se utiliza generalmente la población estudiantil –de grado y pregrado– como indicador para comparar la dimensión de

³ Art 15º, Resolución 1879/08 del Ministerio de Educación de la Nación. Las modificaciones posteriores de la normativa (Resolución 1543/14 de la SPU) no han alterado la composición de las CRC ni sus funciones.

⁴ Si bien las Facultades Regionales de la UTN son parte de una misma estructura nacional, para la categorización se asignan a las diferentes regiones. Todas las solicitudes son centralizadas por su rectorado y luego derivadas a la CRC correspondiente.

⁵ Como dijimos antes, al crearse el Manual de Procedimientos que instituyó las Comisiones Regionales se utilizó como criterio emular la composición de los CPRES. Aunque los CPRES han variado luego su composición, la CRC-CO ha mantenido su composición original.

las universidades y agruparlas⁶. En nuestro caso, tomamos la propuesta de Erreguerena (2017) y agrupamos a las universidades pequeñas (con menos de 10.000 estudiantes), diferenciándolas de las medianas (entre 10.000 y 50.000) y de las grandes (más de 50.000). Siguiendo este criterio, la Tabla 1 muestra que la CRC-CO posee un primer grupo de instituciones chicas, el más numeroso compuesto por las Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FR), excepto la asentada en la Ciudad de Córdoba, el Instituto Universitario Aeronáutico⁷ y a las universidades nacionales de reciente creación: de Villa María (UNVM), de Chilecito (UNDeC) y de Villa Mercedes (UNViMe). En segundo orden, aparece un grupo de seis instituciones medianas que, principalmente, concentra a las universidades nacionales que son cabecera en las provincias del Nuevo Cuyo: Mendoza (UNCuyo), San Juan (UNSJ), San Luis (UNSL) y La Rioja (UNLaR). Se completa este listado con la UTN-FR Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Por último, y en solitario, en el grupo de las grandes, encontramos a la antigua Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con una población cercana a la sumatoria de todas las demás, aportando un volumen del 44% del total de la matrícula de grado y pregrado. (Tabla 1)

Por otro lado, resulta interesante ponderar en cada institución la cantidad de docentes Investigadores/as sobre el total de docentes de nivel universitario (Tabla 2). Es necesario resaltar que algunas estadísticas oficiales presentan datos sobre docentes *incentivados*, es decir, “*docentes que perciben efectivamente el incentivo*”. Sin embargo, el último Anuario disponible de Estadísticas Universitarias de la SPU (2013), muestra que menos del 60% de categorizados/as cobraron el incentivo el año precedente. De manera que, el número de *incentivados* es menor al de *categorizados* porque lo primero requiere un trámite de solicitud de incentivo por parte de docentes investigadores/as y no todos/as lo hacen. Para este estudio, preferimos analizar el total de docentes-investigadores categorizados/as porque nos interesa esa asignación de prestigio o de capital simbólico expresado en la categoría adjudicada, independientemente del cobro o no del incentivo y, además, como se ha mencionado en capítulos anteriores, porque en la actualidad, el incentivo económico representa un monto insignificante.

La proporción de docentes investigadores/as en relación al total de docentes en cada institución varía sustancialmente en un rango que va desde el 14% al 69% y esto no parece vincularse con las variables consideradas previamente –dimensión y antigüedad– si las tomamos de manera aislada. Por el contrario, creemos que la combinación entre dimensión, antigüedad, la política científica institucional, la vinculación con otros organismos de Ciencia y Técnica de cada una de estas universidades, entre otras variables, podría explicar esta proporción.

⁶ Ver Fernández Lamarra [et. al.] (2018); Sarthou y Araya (2015); Erreguerena (2017); entre otros.

⁷ A partir de 2015 los Institutos Universitario Aeronáutico, de Enseñanza Superior del Ejército y Naval se unificaron y se convirtieron en la Universidad Nacional de la Defensa.

**Tabla 1 – Provincia, año de creación y matrícula de grado y pregrado (2013)
por institución y participación porcentual sobre el total de la CRC-CO**

Dimensión	Institución	Provincia	Año de Creación	Estudiantes de Grado y Pregrado	% sobre total de Estudiantes de Grado y Pregrado de la CRC-CO
Chicas	UTN-FR La Rioja	La Rioja	1986	605	0,24%
	UNViMe	San Luis	2009	879	0,35%
	UTN-FR San Rafael	Mendoza	1959	984	0,39%
	UTN-FR San Francisco	Córdoba	1970	1.111	0,45%
	UTN- FR Villa María	Córdoba	1969	1.688	0,69%
	UNdeC	La Rioja	2002	3.308	1,35%
	UTN-FR Mendoza	Mendoza	1953	5.283	2,16%
	IUA	Córdoba	1971*	5.616	2,29%
	UNVM	Córdoba	1995	5.798	2,37%
Medianas	UTN-FR Córdoba	Córdoba	1953	11.274	4,16%
	UNSL	San Luis	1973	13.554	5,54%
	UNRC	Córdoba	1971	15.290	6,25%
	UNLaR	La Rioja	1993	18.589	7,60%
	UNSJ	San Juan	1973	20.533	8,39%
	UNCuyo	Mendoza	1939	31.587	12,92%
Grande	UNC	Córdoba	1613	108.373	44,32%
Total				244.472	100%

* El Instituto fue creado en 1949 pero se incorporó al Sistema Universitario Nacional recién en 1971.
Fuente: Elaboración propia en base a información publicada en sitios web oficiales de cada institución, el Anuario Estadísticas Universitarias Argentinas del Ministerio de Educación (2013) e Informe de Autoevaluación Institucional UTN (2010).

Tabla 2 – Porcentaje de docentes categorizados por institución al año 2013*

Dimensión	Institución**	Total Docentes de nivel universitario	Porcentaje de docentes categorizados/as****
Chica	UNdeC	427	17,56%
Chica	UNVM	584	42,63%
Chica	UTN (país)***	10879	14,18%
Mediana	UNCuyo	3865	41,60%
Mediana	UNSJ	2636	46,16%
Mediana	UNLaR	1777	40,12%
Mediana	UNSL	1711	62,64%
Mediana	UNRC	1703	69,34%
Grande	UNC	7480	49,63%

* Última publicación oficial sobre categorizados en el Anuario Estadístico de la SPU.

** Esta clasificación no incluye a la UNViMe ni al IUA. La UNViMe no registra datos para el periodo ya que fue creada en 2009 y no había participado de anteriores llamados del PROINCE. El IUA no registra datos para el periodo.

*** No se registran datos desagregados para las distintas Facultades Regionales de la UTN. Colocamos como referencia el dato correspondiente a la UTN con todas las FR que posee en el país.

**** Porcentaje de docentes categorizados/as refiere a total de docentes categorizados/as en cada universidad sobre total de docentes de la misma institución.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario Estadístico 2013 de la SPU.

2. La trastienda de la evaluación

En el año 2004 la sede de la Convocatoria recayó en la UNC y en el 2009 fue responsable la Universidad Nacional de Chilecito. En 2011 hubo una convocatoria especial y voluntaria para tres grupos de docentes investigadores/as: para quienes retornaron al país y al ámbito universitario a través de programas oficiales de re-inserción de docentes investigadores/as implementados por las universidades u organismos oficiales de ciencia y tecnología; para quienes no tenían categoría vigente porque nunca la tuvieron o porque la perdieron al no presentarse en 2009 y para quienes no se presentaron en el 2009 por no cumplir con la exigencia relativa al cargo docente mínimo necesario para obtener una categoría superior. Los/as postulantes presentaron sus solicitudes en cada universidad que fueron remitidas a la CRC-Bonaerense, quien efectuó la evaluación. En la última convocatoria la Universidad Nacional de Cuyo ofició de sede, asumiendo esa tarea que consistió en un trabajo de más de cuatro años (aún a mediados de 2019 no ha concluido, quedan pendientes tareas administrativas relacionadas con las recusaciones o notificaciones). Si bien la notificación a cada investigador/a quedó a cargo de su universidad de pertenencia, la UNCuyo, en tanto sede, centraliza la información al respecto.

Si bien el Manual de Procedimientos sugiere que la presidencia de la Comisión Regional debería corresponder a la Universidad sede en la cual se desarrollan las evaluaciones, durante la categorización objeto de nuestro estudio la misma estuvo a cargo del Dr. José Luis Sales de la UNSJ. Sales había sido presidente también en la convocatoria de 2009, había participado en otras oportunidades y poseía una amplia experiencia en la materia. Hacia finales de 2017 renunció a su función y asumió la presidencia el Dr. Benito Parés, por entonces Secretario de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo y presidente alterno de la CRC-CO.

Asimismo, la Comisión Regional estuvo compuesta casi exclusivamente por Docentes Investigadores/as de Categoría I, con una única excepción de Categoría II (Tabla 3) y esto señala una diferencia en relación al resto de las comisiones, según se desprende de la última resolución de nombramiento de miembros de todas las Regionales⁸. A partir de los testimonios recogidos, podemos sostener que se trató de una Comisión cuyos miembros han participado de la misma en instancias previas, trascendiendo a cambios de gestión y de gobierno. Esto indica que se ha priorizado la experiencia y capacidad de resolución de los potenciales conflictos atento a que el trabajo se fue volviendo cada vez más técnico con un cuerpo normativo estricto. Según las entrevistas, esta estabilidad garantizaba cierta rigurosidad y celeridad en el proceso. Tal como expresó un entrevistado, miembro de la CNC: *“nosotros tratamos de poner gente con mucha experiencia, estable, y eso se mantiene; a no ser que se jubilen o no quieren más, se reemplaza.”* (Entrevista A-16, CRC-CO, 23-11-2016). Por otro lado, según el testimonio de un ex presidente de la CRC-CO (Entrevista A-17, CRC-CO, 09-04-2019), para definir los tres miembros que provienen de las universidades de la Regional se aprovecha alguna reunión de los

⁸ Resolución N° 2452/15, Ministerio de Educación, SPU. Designación de miembros de las CRC en el marco del PROINCE.

Secretarios de Ciencia y Técnica en el CIN y suele decidirse la continuidad de dos de ellos y la renovación de solo uno.

La Convocatoria 2014 estuvo abierta desde el 3 de noviembre de 2014 hasta el 30 de abril de 2015⁹. Los/as docentes categorizados/as por última vez al año 2004 estaban obligados/as a presentarse en 2014 si deseaban mantenerse en el programa, aunque postularan a la misma categoría. Esto se debe a una disposición del Manual de Procedimientos que establece que las categorías tienen vigencia hasta dos convocatorias generales consecutivas. Es decir, que quienes hubieran participado de la realizada en el 2009 no estaban obligados a volver a hacerlo. Por último, solo podían presentarse aquellos/as docentes cuya categorización contara con una antigüedad mínima de 4 años: quienes categorizaron en 2011 no podían postular en este llamado y quienes lo hicieron fueron considerados inadmisibles.

Una novedad introducida en esta convocatoria fue la obligación de usar el sistema CVar para la carga de datos. Creado por el entonces Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, este requisito claramente planteaba una dificultad para los/as docentes que no tuvieran una relación con el CONICET (acostumbrados/as al llenado de SIGEVA CONICET) ya que existen dos elementos que cabe destacar: por un lado, cargar toda una trayectoria en este sistema puede resultar un procedimiento demasiado engorroso y prolongado cuando se hace por primera vez, sobre todo para los postulantes con más trayectoria; por otro lado, la experticia en el llenado de estos formularios se gana, precisamente, con la experiencia y a partir de las devoluciones de los/as evaluadores/as (poco a poco se va adquiriendo una habilidad, un saber institucional, que sólo se obtiene con la práctica). La confección de este artefacto implicó, también, un esfuerzo de capacitación por parte de las universidades a su cuerpo docente y muchos de los errores en la carga salieron a la luz durante el proceso de evaluación. Asimismo, existió la posibilidad de transferencia de datos cargados desde otro sistema para

⁹ Resolución N° 3564/14, Ministerio de Educación, SPU. Boletín Oficial de la República Argentina n° 32994 1ª Sección, 2 de octubre de 2014.

Tabla 3 – Integrantes de la CRC-CO para la Categorización 2016-2018

Apellido	Nombre	Universidad de Origen	Categoría	Disciplina	Representa a
Sales	José Luis	UNSJ	I	Física	Región - Preside
Pares	Benito	UNCuyo	I	Educación	Región - Alterno
Robledo	Walter	UNdeC	I	Economía	Región
Palermo	Marta Zulma	UN de Salta	II	Literatura	CNC
Toranzos	Manuela Rosa	UN de Tucumán	I	Agronomía	CNC
Sirkin	Hugo	UBA	I	Física	SPU
Grigera	Dora Elsa	UN del Comahue	I	Biología	SPU

Fuente: Resolución N° 2452/15, Ministerio de Educación, SPU.

quienes habían categorizado en el 2009 que, incluso, el realizar esta transferencia involucraba un nuevo aprendizaje.

Tras la recepción de las solicitudes, cada universidad revisó los pedidos de ingreso por primera vez a la Categoría V a través de un procedimiento administrativo. Luego remitió esta actuación y las demás postulaciones –a las categorías de la I a la IV y de permanencia en la V– a la Comisión Regional.

Luego de un año de actividades preparatorias, la CRC-CO se reunió por primera vez en mayo de 2016 para comenzar el proceso y dedicó esta primera instancia a revisar y homologar lo actuado por las universidades en relación a las solicitudes de incorporación a la Categoría V (ingresantes). Le siguieron una decena de reuniones que contaron –cada una– con alrededor de cuarenta evaluadores/as convocados/as para componer los Comités por disciplinas y en las que se evaluaron todas las categorías. Es necesario resaltar que hubo hacia el final del proceso de categorización, por cuestiones de logística¹⁰, tres instancias de evaluación que se realizaron en CABA (julio, agosto y noviembre de 2018). En estas ocasiones se convocó, principalmente, a evaluadores/as de la UBA, la UN de La Plata y de universidades del conurbano bonaerense.

2.1. Características y tendencias de los Comités de pares: los/as evaluadores/as

Tal como expresa el Manual de Procedimientos, el Banco de Evaluadores está conformado por Docentes Investigadores/as con Categoría I o II pertenecientes a todas las universidades del país y se organizan por disciplina. En riguroso cumplimiento de la normativa, los Comités tuvieron una composición mínima de tres personas, dos de la disciplina y uno extradisciplinar.

A partir de la sistematización de los datos obtenidos para la última categorización en la sede de la CRC-CO, podemos observar que los/as evaluadores/as con Categoría II superaron ampliamente en número a los de la Categoría superior. En total participaron en los Comités de Evaluadores 244 investigadores/as, 32% con Categoría I y 68% con Categoría II. Del total, 30% eran, además, investigadores/as de CONICET con distintas categorías.

En relación a la filiación universitaria, el Manual de Procedimientos indica que, al menos, la mitad de los integrantes de cada Comité debe ser externo a la región. Según uno de los presidentes de la Regional para esta categorización (Entrevista A-17, 09/04/2019), la Comisión acordó, inicialmente, convocar sólo a evaluadores/as extra-regionales; es decir, se propusieron prescindir de personas de las mismas universidades de donde provenían las solicitudes a evaluar: efectivamente detectamos sólo 4 evaluadores intrarregionales sobre el total. Este acuerdo se hizo con la finalidad de “evitar amiguismos” y de simplificar el procedimiento, ya que quienes evalúan deben abstenerse de intervenir ante una postulación de su propia institución¹¹.

¹⁰ Se trató de postulaciones de diversas disciplinas pendientes de evaluación que no ameritaban la conformación de nuevos Comités en la universidad sede.

¹¹ Art. 17° de la Resolución N° 1543/2014, Ministerio de Educación.

Nuestro trabajo de campo nos permite afirmar que los/as evaluadores/as procedentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) tuvieron una fuerte presencia en los distintos Comités que funcionaron en la CRC-CO (28% del total). Esto puede atribuirse no sólo a causas ligadas a la logística en la conformación de comisiones (por ejemplo, la facilidad de tener transporte aéreo directo entre Mendoza y Buenos Aires), sino, sobre todo, al peso demográfico de esta universidad y al rol que cumple en relación a la concentración de la elite académica del sistema universitario argentino (ver Capítulo 1).

Como puede verse en el Gráfico 1, del total de evaluadores/as provenientes de la UBA (69), el 36% detentaba Categoría I y 64% Categoría II. Asimismo, un porcentaje relativamente alto de este grupo (46%) forma parte de la carrera de CONICET en los distintos escalafones. De manera que, este sub-grupo contribuía directamente al grupo de categoría más alta en relación al resto de evaluadores/as que participaron en el proceso de categorización. En términos jerárquicos, la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional de Mar del Plata aportaron, mayoritariamente, evaluadores/as con Categoría I, pero, en términos absolutos, la sumatoria en ambas universidades apenas superan el 50% de los/as provenientes de la UBA. Otro caso a destacar es el de la Universidad Nacional de Tucumán que aportó un número significativo de participantes: 38 (16% del total) aunque, a diferencia de la UBA, en su gran mayoría acreditaban Categoría II, 32 casos frente a 6 de la categoría superior y sólo 3 eran, además, miembros del CONICET.

La distribución de evaluadores/as según su área de experticia permite identificar que la Ingeniería ocupa un lugar preponderante y esto se corresponde con el peso numérico de estas áreas de conocimiento entre los/as postulantes, como expondremos más adelante.

2.2. Tensiones y estilos de las prácticas evaluativas en las CRC-CO

En este apartado utilizaremos la información empírica del estudio referida específicamente a la CRC-CO para profundizar en las características que asumió la dinámica de la evaluación en esta comisión. Como mencionamos en capítulos anteriores, este trabajo privilegia un abordaje de tipo etnográfico-cualitativo sobre las prácticas evaluativas del PROINCE, considerando la riqueza de obtener datos relevantes a través de la observación y análisis del accionar de los/as pares evaluadores/as y de recuperar elementos que emergieron durante el transcurso del proceso evaluativo¹².

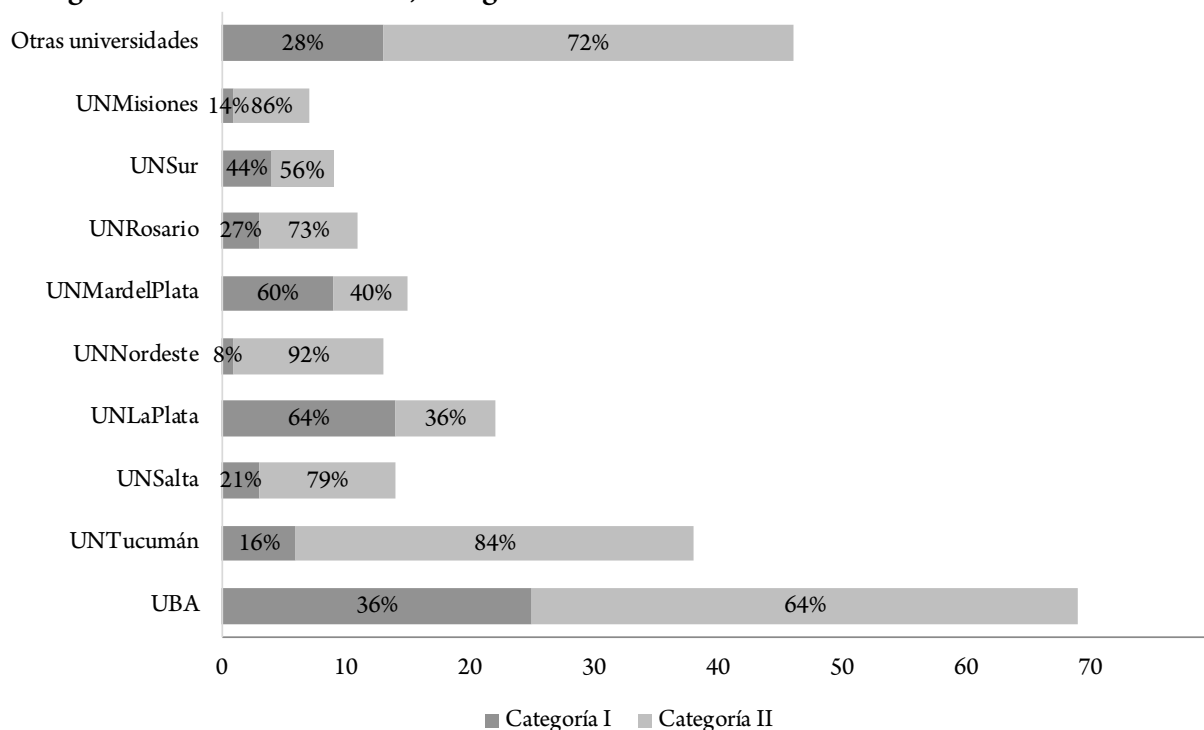
Es necesario destacar que participamos de las reuniones convocadas por la CRC-CO en agosto de 2016 y en abril de 2017 y desplegamos una estrategia de observación similar a lo realizado en las demás Regionales. Previamente realizamos reuniones formales e informales con las autoridades para detallar nuestros objetivos y establecer pautas de nuestra participación. Una vez allí, un grupo de cuatro miembros del equipo de investigación observó el trabajo de varios Comités durante los días que estuvieron reunidos en cada oportunidad.

¹² Para profundizar sobre la metodología y el protocolo de observación, consultar Estudio Introductorio.

El procedimiento fue similar en ambas ocasiones, la CRC convocó a Docentes Investigadores/as del Banco de Evaluadores para conformar tantos Comités como hicieran falta en función de la cantidad de solicitudes y las disciplinas a evaluar. En términos generales cada Comité estaba compuesto por 3 integrantes y hubo algunos de 4 en los casos donde se unificaron dos Comités ante la inasistencia de algún miembro. Cada evaluador/a participó de un solo Comité cumpliendo el rol de par disciplinar o extradisciplinar según fuera asignado por la Comisión Regional.

Como puede apreciarse en los Diagramas 1 y 2 los Comités trabajaron cada uno en una mesa en la que se encontraban ya dispuestas, al menos, tres cajas que contenían las solicitudes con toda la documentación enviada por las universidades y las “Actas Dictamen” para plasmar el resultado de la evaluación en cada caso. La CRC-CO, junto a los equipos técnicos que la acompañaban (empleados y funcionarios de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo), tenían dispuesto un espacio de trabajo en el mismo ámbito. Allí se resolvían los distintos problemas técnicos que pudieran surgir y funcionaba como espacio de trabajo de los miembros de la CRC-CO y de su presidente.

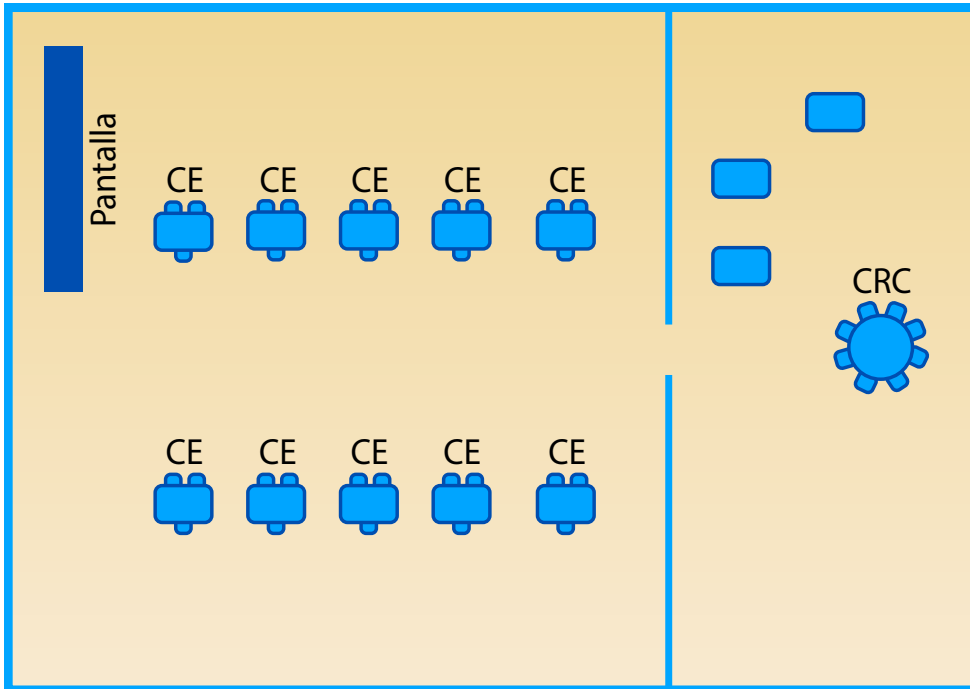
Gráfico 1: Distribución de evaluadores/as (n=244) según Universidad de procedencia y Categoría PROINCE. CRC-CO, Categorización 2016-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la sede de la CRC-CO.

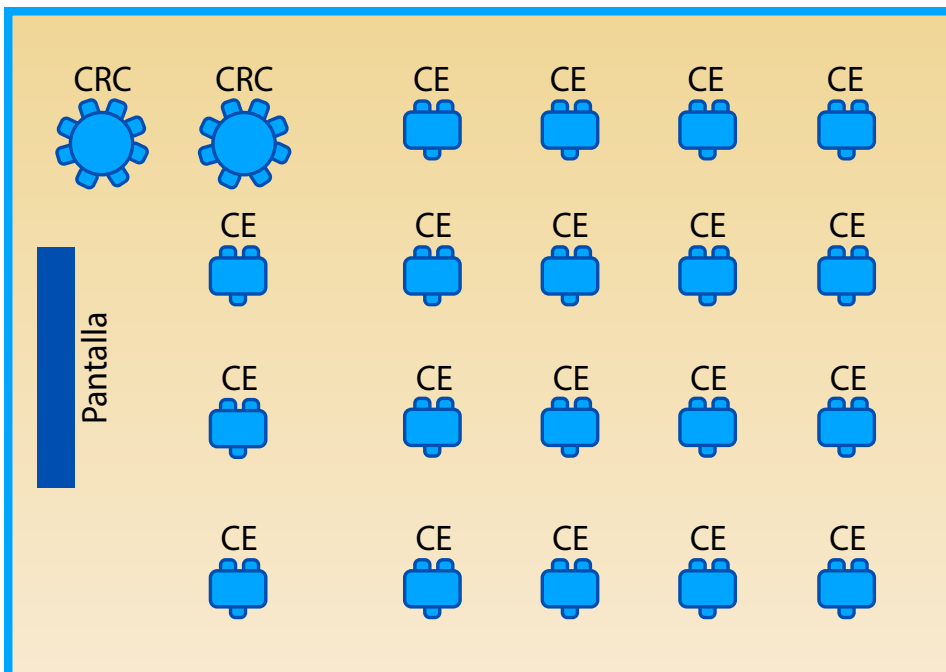
Nota: En “otras universidades” hemos agrupado a investigadores/as de Universidad Nacional de las Artes, UN de San Martín, UN del Comahue, UN de La Pampa, UN del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UN del Litoral, UN de Jujuy, UNP San Juan Bosco, UN de Santiago del Estero; UN de Entre Ríos; UN de General Sarmiento, UN de La Matanza, UNLaR, UN de Quilmes, UNSJ, UNCuyo, UNC, UN de Lanús, que aportaron entre 5 y 1 evaluador/as.

Diagrama 1: Distribución de los Comités durante el proceso de categorización, CRC-CO, agosto de 2016. Salón Chico y Salón Azul, Centro Universitario, Parque Gral. San Martín, Mendoza.



Fuente: Elaboración propia. Nota de observación N-2, CRC-CO, 23-8-2016.

Diagrama 2: Distribución de los Comités durante el proceso de categorización, CRC-CO, abril de 2017. Salón alquilado, Guaymallén, Mendoza.



Fuente: Elaboración propia. Nota de observación N-6, CRC-CO, 4-4-2017.

La actividad, en ambas ocasiones, comenzó con un breve plenario en el que el presidente de la CRC-CO explicó –apoyándose con una proyección en la pantalla– las condiciones de admisibilidad para el ingreso al programa y cuáles eran los requisitos mínimos que se exigían para cada categoría: las condiciones cualitativas (expresadas en el Manual de Procedimientos) y las pautas cuantitativas (mencionadas en la resolución de la convocatoria). Además, los miembros con mayor trayectoria en la CRC-CO colaboraban apuntando detalles y despejando dudas que pudieran surgir durante la evaluación. Este primer paso tuvo la intención, también, de reforzar ese conjunto de acuerdos establecidos en instancias de coordinación sobre los que no podría –o no debería– haber discusión. Como hemos podido observar, una preocupación central de la CRC-CO era que el tiempo fuera aprovechado de manera eficiente: el trabajo de los Comités debe realizarse en un tiempo limitado y no hay demasiado espacio para los debates más conceptuales. Luego de algunas preguntas al presidente de la Comisión, comenzaron las evaluaciones en los Comités.

Cada Comité de Evaluadores disponía de las postulaciones, material de librería, la resolución de la convocatoria y, además, una grilla con puntajes sugeridos para cada ítem. Esta “Propuesta de Valores Cuantitativos” fue elaborada por un equipo de la Universidad Nacional de Rosario y entregada en todas las Comisiones Regionales para ser usada como una guía, una sugerencia; aunque la mayoría de los Comités lo adoptaron y utilizaron como parámetro para puntuar cada uno de los aspectos incluidos en la grilla de puntajes.

En esta CRC encontramos dos formas de trabajo definidas en el capítulo 5: una *vertical estandarizada* y otra *horizontal interpretativa*. Con mayor frecuencia observamos Comités que funcionaban de una manera más expedita y estandarizada, en donde primaba el trabajo en silencio y por separado por parte de los/as evaluadores/as. En la mayoría de los casos, la labor comenzaba analizando uno o dos carpetas conjuntamente. En esta instancia inicial, se compartían algunos pareceres, se acordaban los criterios a seguir y se definían algunos roles dentro del grupo. La experiencia previa, la categoría dentro del programa y elementos propios de la personalidad de cada uno determinaban, a partir de allí, quién llevaría la voz cantante. Esta situación de preponderancia de una opinión sobre las demás se mantenía en todos los casos hasta terminar el trabajo, incluso cuando no hubiera empatía entre los miembros del Comité. En estos casos, después de esta primera instancia de acuerdos, las carpetas eran distribuidas entre los miembros y cada uno de ellos comenzaba a trabajar en solitario, haciendo preguntas en voz alta cada tanto. Casi siempre estas preguntas eran respondidas por aquel que se había erigido en referencia. Los Comités que trabajaron de este modo avanzaban más rápidamente que los demás.

En menor medida encontramos Comités que trabajaron desde un comienzo de manera participativa, seleccionaban las carpetas y revisaban en conjunto. Alguno leía en voz alta, todos opinaban y participaban del debate en caso de surgir alguna controversia. Por último, había quien hacía la suma con la calculadora y se definía la categoría asignada. En esos casos dedicaban más tiempo a cada carpeta y

avanzaban más lento por lo que era común observar que el trabajo se acumulaba y debían apresurarse al final de cada encuentro.

2.3. El Comité de Arte

Uno de los debates más interesantes que pudimos observar tuvo lugar en uno de los Comités de Arte entre las evaluadoras disciplinares y la extra-disciplinar (proveniente del área de la Química). Antes de comenzar a evaluar, cuestionaron el sentido mismo de evaluar el Arte y, sobre todo, de hacerlo con los mismos criterios o parámetros que las demás disciplinas. El primer momento de la discusión fue tenso porque la evaluadora extra-disciplinar expresó desconocer qué significaba investigar en Arte, parecía no comprender “*la lógica de los artistas*” para ponderar su labor. Esta situación produjo malestar y un cuestionamiento por parte de las otras evaluadoras. Durante esta conversación se dirimieron los perfiles disciplinares y se discutió sobre qué es considerado investigación, qué es transferencia, qué es extensión y qué es docencia en las disciplinas artísticas. Vale la pena reproducir algunas preguntas que surgieron durante este debate: “*¿Poner una obra en una presentación es transferencia?*”; “*¿La misma pintura en distintas muestras, debe considerarse como publicaciones distintas?*”; “*¿Grabar un Compact Disc es ciencia aplicada?*”. Algunas de estas preguntas tuvieron respuesta tales como: “*No, no es ciencia hacer una canción, es arte, en todo caso, ciencia aplicada sería inventar un polímero que sirva para hacer nuevos tejidos o algo así*” (Nota de Observación N-2, CRC-CO, 23-8-2016). Comentarios de este tipo surgieron en repetidas ocasiones, explicitando la gran dificultad que existió en este Comité para ponderar la labor de los/as postulantes en cuanto a su producción científica y artística.

Este momento fue uno de los pocos en que se intercambiaron pareceres sobre los sentidos de la evaluación desde una perspectiva más cognitiva y menos mecánica. Allí, intervino una representante de la CRC-CO quien dijo: “*no discutan sobre esto, les sugiero que se concentren en el ítem 7, que es el de Arte, definan un baremo y avancen*” (Nota de Observación N-2, CRC-CO, 23-8-2016). Esto manifiesta uno de los rasgos de las prácticas evaluativas observadas y es que el Manual y el sistema de categorización en sí tienen una serie de criterios rígidos sobre los que la discusión se vuelve improductiva. A veces, los Comités avanzan en esa abstracción, pero generalmente terminan encontrando ese límite fuerte.

Efectivamente, el desacuerdo surgido en este Comité se resolvió recurriendo a la ya mencionada “Propuesta de Valores Cuantitativos” donde se sugieren puntajes específicos para cada una de las actividades que son valuadas en la grilla de puntajes. Así, para el caso de Artes las puntuaciones sugeridas varían según se trate de una “Presentación Pública” (individual o colectiva), de una “Grabación, Edición o Publicación”, o de un “Premio”, según sea una producción con o sin referato; internacional, nacional o local.

El Comité de Arte observado se comportó de una manera excepcional al resto porque, a propuesta de la evaluadora disciplinar que llevaba la voz cantante, se modificaron los puntajes sugeridos en aquella Propuesta para cada producción artística, asignando un puntaje ad-hoc inferior al establecido, casi como una pequeña

fracción de los mismos¹³. El argumento expuesto para realizar esta modificación aludía a que los/as postulantes iban a terminar “saturando” demasiado rápidamente en cada sub-ítem y que, para evitar esa situación, era necesario reducir el puntaje para cada producción. El comportamiento del Comité observado nos permite identificar un caso excepcional de autonomía en el estrecho margen que el PROINCE admite con su rigurosa normativa.

En línea con lo anterior, y tomando en cuenta los resultados de la categorización que mostramos más adelante, observamos que en esta área se registró el menor porcentaje de cumplimiento de expectativas entre la categoría solicitada y la efectivamente asignada. Si bien la observación se realizó en uno de tres Comités de Arte, podemos hipotetizar que este cambio ad-hoc introducido en la asignación de puntaje pudo haber afectado el resultado.

Superadas las discusiones previas, sin analizar en conjunto caso alguno, las evaluadoras se dividieron una caja para cada una. La tarea se transformó pronto en una labor cuasi mecánica de contabilización de títulos, proyectos acreditados y producciones artísticas, entre otras. Los comentarios posteriores atendieron a casos concretos ajustados a la tarea de “*ponerle puntos a cada cosa*” (Nota de Observación N-2, CRC-CO, 23-8-2016).

2.4. Las funciones de la CRC-CO en la evaluación

La CRC se concentró durante los días que duraban los encuentros en dos funciones prácticas: de coordinación y de revisión. Por un lado, coordinaba la acción de los Comités a través de las más generales tareas de organización del espacio, distribución del trabajo y despejando las posibles dudas técnicas o metodológicas. Parte de la CRC asistía corroborando tal o cual información declarada en las postulaciones cuando era solicitado por el Comité. Cuando un/a evaluador/a observaba alguna incoherencia en la información declarada y requería algún tipo de asistencia, solía recurrir a miembros de la CRC en busca de ayuda. Era común advertir en los Comités un espíritu de apertura, con intención de resolver las posibles inexactitudes o errores de forma en las presentaciones, por lo que acudían a la CRC para no perjudicar al/la postulante. Éstos podían, por ejemplo, corroborar que el proyecto declarado contara con la acreditación correspondiente en su universidad (revisaban la página web o hacían algún llamado telefónico) para luego informar al Comité y subsanar el error de carga en la solicitud.

Por otro lado, en cuanto a su función de revisión, la CRC-CO estructuró la evaluación en una secuencia compleja que intentó construir credibilidad y legitimidad. Tal como expresa un miembro de la CRC-CO, entrevistado para nuestro trabajo¹⁴: “*hay un peine fino en el sentido de que primero vos tenés Comités Evaluadores*

¹³ A modo de ejemplo, diremos que el Comité de Arte observado asignó un puntaje máximo de 3 puntos para cada Presentación Pública Internacional con referato, cuando lo sugerido por la Propuesta de Valores Cuantitativos era entre 10 y 50 puntos por cada una.

¹⁴ Se trata de un docente investigador, de Categoría I, con amplia experiencia en la gestión universitaria de Ciencia, Técnica y Posgrado, que ha participado en el PROINCE como presidente de otra Regional y como miembro

disciplinarias con algún extra-disciplinar, con una orientación estricta de cómo operar. Está muy clara, podrías discutir si está bien o está mal, qué tiene de bien y qué todavía está flojo, pero es estricta. Después la Comisión Regional revisa una por una; después el presidente de la Comisión Regional revisa nuevamente una por una; y después las Categorías 1 y 2 –no me acuerdo si la 3- la revisa la Comisión Nacional. O sea, que el peine es un peine efectivo” (Entrevista A-6, CRC-CO, 06-04-2017).

El Manual establece que las CRC no pueden modificar la evaluación realizada por los Comités. Sin apartarse de este mandato, en la CRC-CO observamos un mecanismo de evaluación en tres tiempos que robustecía su rol escrutador. A los Comités se les entregaba un lápiz para que realizaran la evaluación en forma de “borrador”, sin firmar el acta. Luego esa misma carpeta era examinada por la CRC-CO (al menos dos veces) para identificar posibles errores y confirmar que el puntaje otorgado fuera correcto. En algunos casos, sugerían revisar nuevamente alguna carpeta explicando las razones por las que creían que correspondía otra categoría (mayor o menor). En caso de no haber encontrado dificultades, la carpeta regresaba a la mesa del Comité y el Acta era firmada. Sin embargo, cuando se hallaba alguna diferencia, quien había realizado la revisión por parte de la CRC-CO se dirigía a la mesa del Comité y les sugería volver a examinar la postulación. La discusión se realizaba en presencia de todos los miembros del Comité y en voz alta, por lo que los argumentos se cotejaban de manera frontal y públicamente. Aquí podían vislumbrarse algunas disputas de poder en el estrecho margen entre el corset de la Grilla de evaluación y la autonomía de los Comités. Interventaban allí factores como la personalidad, el prestigio, la pertenencia institucional, la experiencia acumulada en el programa o el origen de su designación (evaluador/a, miembro de la CRC por una universidad, por la CNC o por la SPU). En muchos casos el Comité aceptaba el planteo y corregía su evaluación y, en otros casos –los menos frecuentes– el Comité sostenía su posición. En estos casos, era el Comité quien tenía la última palabra y decidía sobre el asunto argumentando que el/la docente siempre tendría la posibilidad de reclamar más adelante¹⁵.

El “peine fino” al que referimos más arriba puede observarse en esta serie de pasos secuenciados y concatenados por los que pasó cada postulación hasta alcanzar una categoría. El fuerte rol fiscalizador de esta regional y su apego a la normativa ha sido una constante enunciada en las entrevistas realizadas y confirmada en las observaciones directas efectuadas para este estudio.

Hasta aquí hemos trabajado con el universo de evaluadores/as que se constituyó para la categorización derivada de la Convocatoria 2014. En adelante nos centraremos en los resultados de dicha categorización y analizaremos el universo de postulantes de las instituciones que forman parte de la CRC-CO.

de la CNC. Además, ha sido evaluador para CONEAU y CONICET.

15 Todos estos mecanismos de reclamo han sido desarrollados con detalle en capítulos anteriores.

3. Resultados de la Categorización 2016-2018: los/a evaluados/as

El análisis aquí presentado deriva de la sistematización de datos realizada sobre la base actualizada a mayo de 2019, proporcionada por la universidad sede. En esta base se encuentran algunos casos sin categoría asignada ya que ésta se registra una vez que es notificada al/la postulante por parte de su universidad de pertenencia.

La CRC-CO recibió 6203¹⁶ solicitudes de categorización que fueron evaluadas asignándoles una categoría y comunicando los resultados. Quienes postularon podían promover a una categoría superior, permanecer en la que estaban, descender o perder su categoría. Es necesario advertir que, a mayo de 2019, 5768 casos tenían asignada ya una categoría, mientras 333 casos no la habían obtenido por distintos motivos: no cumplieron con el requisito cualitativo (detentar cargo docente con relación de dependencia con la universidad y participación en proyecto de investigación acreditado) o habían sido categorizados en 2011 (considerados inadmisibles). Asimismo, permanecían pocos casos (102) aún sin categoría firme por haber presentado recurso o por encontrarse sin notificar.

Respecto de las postulaciones es necesario señalar, a fin de dimensionar el peso de cada una de las universidades en este programa, que la UNC ocupa el primer lugar en términos numéricos; representó el 40% de postulaciones en la CRC-CO y ubicándose muy alejada del resto de universidades (en correspondencia con su dimensión medida según cantidad de estudiantes o de docentes). Asimismo, es la única universidad con postulantes en todas y cada una de las áreas disciplinares. Luego le siguen un grupo de universidades con cierta paridad en términos porcentuales: la UNCuyo (14%), la UNSJ (11%), la UNSL (11%), y la UNRC (10%). Estos porcentajes se vinculan también al tamaño de estas universidades, aunque muestra cierta variación.

Ahora bien, si focalizamos en el resultado de la evaluación y trabajamos con los 5768 casos que ya tienen asignada una categoría vemos la siguiente distribución. Tal como observamos en el Gráfico 2, las Categorías III, IV y V concentran la mayoría de docentes evaluados/as en esta categorización. La Categoría V ocupa el primer lugar: 30,5 % sobre el total. Una parte importante de éstos son ingresantes: 2503 postulantes no tenían categoría, de los cuales 1603 obtuvieron la Categoría V.

3.1. Distribución de Categorías por Universidad

En el apartado precedente analizamos la distribución de categorías para toda la CRC-CO, ahora bien, al poner la mirada en las universidades identificamos tres patrones de distribución porcentual de categorías que podemos atribuir a la combinación entre dimensión y trayectoria de cada institución. Un primer grupo, que

¹⁶ Este número surge de la sistematización de datos según postulaciones por universidad perteneciente a esta Comisión. Es necesario destacar que en la sede de la Comisión se recibieron algunos –pocos– formularios extra-regionales que fueron remitidos a la Comisión correcta.

hemos denominado Grupo A¹⁷, está compuesto por universidades nacionales grandes y medianas creadas antes de los años ochenta del siglo pasado (UNC-1613; UNCuyo-1939; UNRC-1971; UNSL-1973 y UNSJ-1973) que registran una distribución de categorías similar: presencia en todas las categorías con preponderancia en la III, tal como vemos en la Tabla 4 y el Gráfico 3.

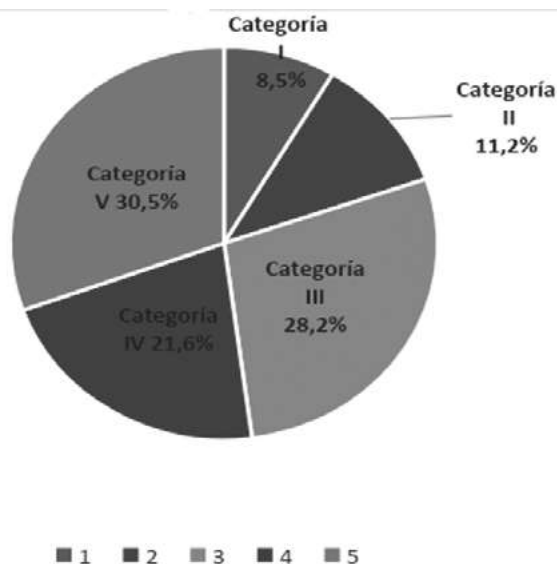
En cambio, en las universidades nacionales medianas y de creación posterior a los años ochenta del siglo pasado (UNLaR-1993) o chicas sin importar la antigüedad (IUA-1971; UNVM-1995; UNDeC-2002) se registra escasa participación en las categorías superiores; las Categoría V concentra la gran mayoría, tal como expresan la Tabla 5 y el Gráfico 4. A este grupo lo hemos denominado Grupo B a fines operativos.

Un caso excepcional entre las universidades chicas es el de la UNViMe (creada en 2009) que registra investigadores/as en todas las categorías, excepto en la III. Posiblemente esta distribución se deba a su historia-perfil institucional y a las características de conformación de su plantel docente. Nuevas investigaciones podrán profundizar en esta particularidad que excede los objetivos de nuestro capítulo.

Luego tenemos el Grupo de las Facultades Regionales de la UTN que dependen de una misma estructura orgánica –de forma descentralizada pero no autónoma– y tienen, desde su fundación, un perfil distinto al resto de universidades nacionales. Estas Facultades, al margen de su antigüedad y dimensión, concentran el mayor

17 La denominación en Grupo “A”, “B” y “UTN-FR” responde a nuestra clasificación según su comportamiento en la distribución porcentual de categorías.

Gráfico 2: Distribución porcentual por Categoría. Categorización 2016-2018, CRC-CO



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Sede de la CRC-CO (mayo 2019)

volumen de categorizados/as en los escalafones inferiores (Categoría IV y V). Sin embargo, en este grupo, la UTN-FR Córdoba se distingue del resto en dos aspectos: en primer lugar, las supera ampliamente en términos numéricos y, en segundo, registra una distribución de categorías más simétrica que el resto. Un factor que podría explicar este comportamiento, además de su volumen, es su antigüedad (1953).

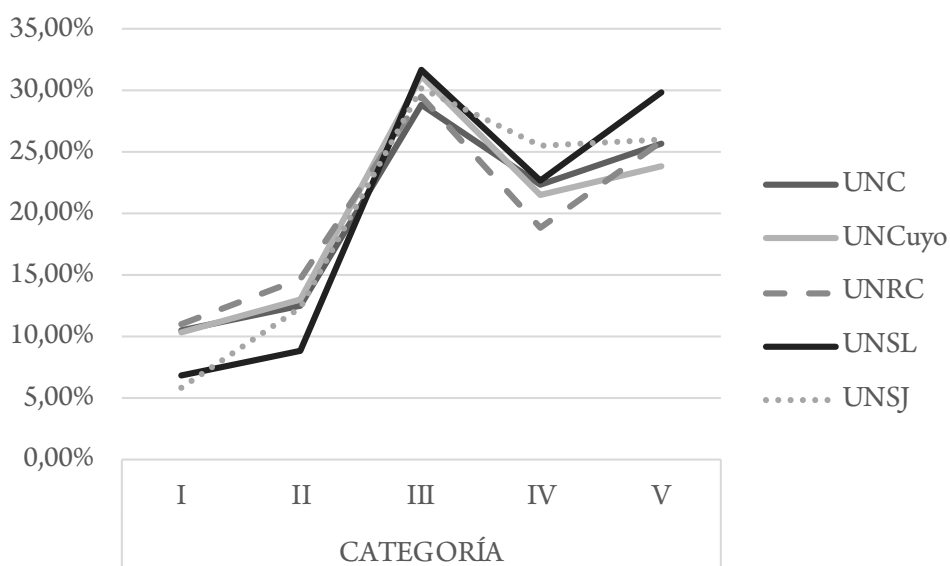
Creemos necesario cerrar este apartado destacando el peso de la UNC en la Regional. Si bien comparte con otras universidades una distribución similar de

Tabla 4: Distribución de Categorías por Universidad –Grupo A– en términos absolutos y porcentuales. Categorización 2016-2018, CRC-CO

GRUPO A	CATEGORÍA					Total
	I	II	III	IV	V	
UNC	234	280	645	501	573	2233
	10,5%	12,5%	28,9%	22,4%	25,7%	100%
UNCuyo	81	102	244	169	187	783
	10,3%	13%	31,2%	21,6%	23,9%	100%
UNRC	67	89	180	114	157	607
	11%	14,7%	29,6%	18,8%	25,9%	100%
UNSL	46	61	217	155	203	682
	6,8%	8,9%	31,8%	22,7%	29,8%	100%
UNSJ	36	76	185	156	159	612
	5,9%	12,4%	30,2%	25,5%	26%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Sede de la CRC-CO (mayo 2019)

Gráfico 3: Distribución porcentual de cada Categorías según universidades. Grupo A



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Sede de la CRC-CO (mayo 2019)

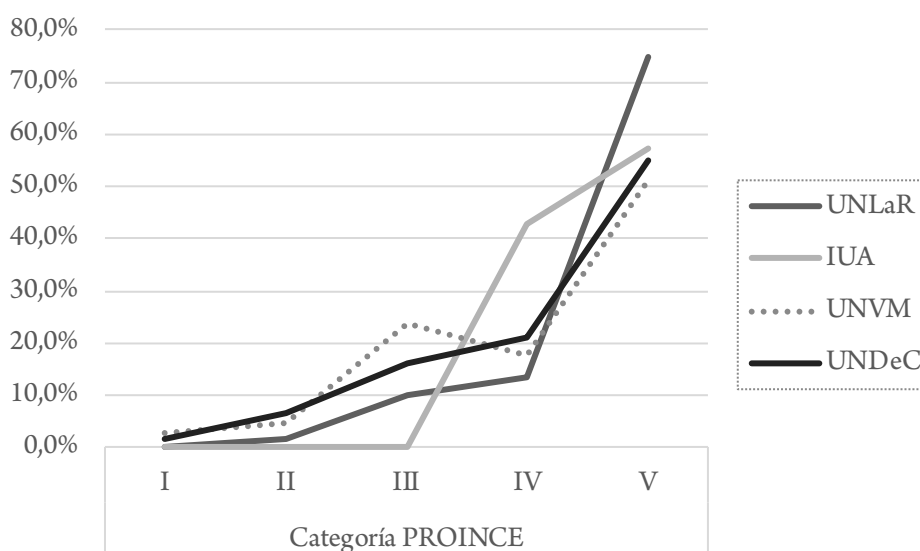
categorías, nos permitimos otro análisis. En el Gráfico 5 se observa la participación de la UNC por categoría en relación al resto de universidades que componen la Regional Centro Oeste (UNCuyo, UNSJ, UNSL, UNDeC, UNLaR, UNViMe, UNRC, UNVM, IUA y seis regionales de la UTN). Vemos que esta universidad, en la Categorización 2016-2018, aportó el 48% de los/as investigadores/as con Categoría I, el 43% con Categoría II, el 40% con Categoría III y IV y 33% con Categoría V. Es decir, aumenta su participación a medida que ascendemos de categoría (es mayor su peso sobre las más altas categorías), lo que confirma, no sólo su dimensión, sino, también, su consolidada trayectoria en investigación.

Tabla 5: Distribución de Categorías por Universidad –Grupo B– en términos absolutos y porcentuales. Categorización 2016-2018, CRC-CO

GRUPO B	CATEGORÍA					Total
	I	II	III	IV	V	
UNLaR	0	5	27	37	203	272
	0%	1,8%	10%	13,6%	74,6%	100%
IUA	0	0	0	3	4	7
	0%	0%	0%	42,8%	57,2%	100%
UNVM	6	10	51	38	109	214
	2,8%	4,7%	23,8%	17,7%	51%	100%
UNDeC	1	4	10	13	34	62
	1,6%	6,4%	16,1%	21%	54,9%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Sede de la CRC-CO (mayo 2019)

Gráfico 4: Distribución porcentual de cada Categorías según universidades. Grupo B



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Sede de la CRC-CO (mayo 2019)

3.2. Distribución de categorizados según Área Disciplinar

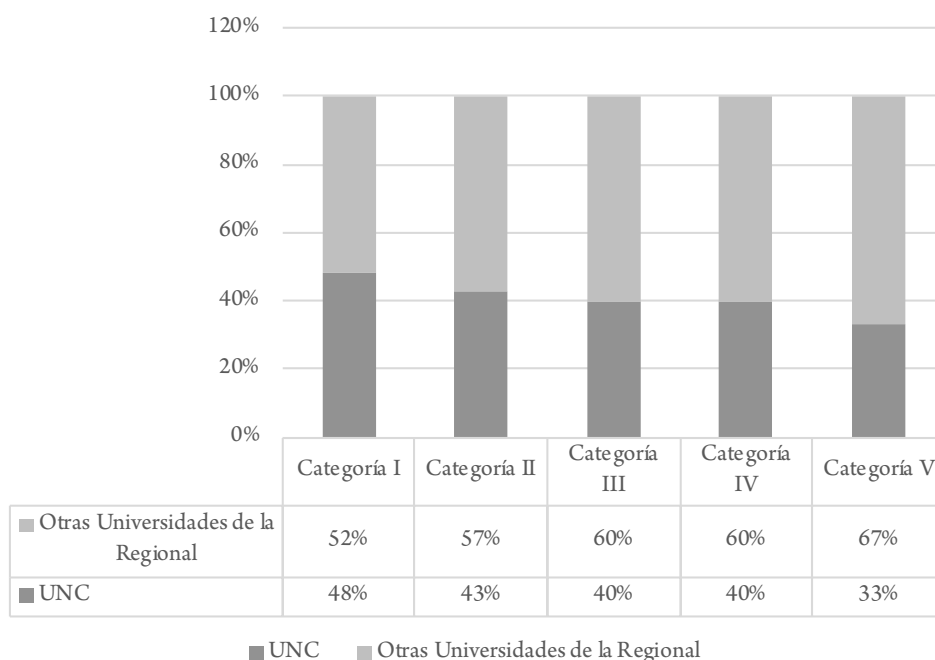
La selección de los evaluadores para conformar los comités de pares, así como la distribución de las solicitudes en los diversos comités y la evaluación concreta se estructuran siguiendo una clasificación disciplinar establecida por la SPU. La

Tabla 6: Distribución de Categorías por Universidad –Grupo UTN-FR– en términos absolutos y porcentuales. Categorización 2016-2018, CRC-CO

GRUPO UTN	CATEGORÍA					Total
	I	II	III	IV	V	
UTN-FR Córdoba	14	14	36	26	48	138
	10,1%	10,1	26,1%	18,9%	34,8%	100%
UTN-FR Mendoza	1	4	14	13	24	56
	1,8%	7.1%	25%	23,2%	42,9%	100%
UTN-FR La Rioja	0	2	4	1	24	31
	0%	6,5%	12,9%	3,2%	77,4%	100%
UTN-FR Villa María	2	1	8	8	18	37
	5,4%	2,7%	21,6%	21,6	48,7%	100%
UTN-FR San Francisco	0	0	3	11	12	26
	0%	0%	11,5%	42,3%	46,2%	100%
UTN-FR San Rafael	0	0	1	0	0	1
	0%	0%	100%	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Sede de la CRC-CO (mayo 2019)

Gráfico 5: Participación porcentual de la Universidad Nacional de Córdoba sobre el total regional por Categoría. Categorización 2016-2018. CRC-CO.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Sede de la CRC-CO (mayo 2019)

Tabla 7 muestra los resultados de la última categorización según la distribución disciplinar de los/las evaluados/as.

Como se observa en dicha tabla, el Área de Ingeniería ocupa cómodamente el primer lugar en términos numéricos y porcentuales (16,22%). Esto explica que la mayoría de los/as evaluadores/as provinieran de esta área disciplinar, pues superaron en términos porcentuales al resto (13% sobre el total de evaluadores/as). Un dato relevante es que esta Área es la única en la que todas las universidades integrantes de la CRC-CO tuvieron al menos un/a postulante; por lo que podemos advertir que se trata de una disciplina consolidada en el conjunto de universidades de la Regional.

Incluyendo en el análisis la variable universidad vemos que el peso de la Ingeniería es particularmente destacado en las UNSJ, pues representa el 29% de sus categorizados/as en esta convocatoria. Recordemos que esta universidad se fundó en 1973 como un desprendimiento de la UNCuyo y sobre la base de dependencias que funcionaban en San Juan: la Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y un conjunto de Institutos de Investigación – Instituto de

Tabla 7: Total de Categorizados/as según Áreas Disciplinarias. Categorización 2016-2018, CRC-CO

ÁREAS DISCIPLINARES	Total todas las Categorías	Participación porcentual sobre el total de categorizados/as
Agronomía	392	6,8%
Antropología, Sociología y Ciencias Políticas	417	7,2%
Arquitectura	291	5 %
Artes	159	2,8%
Biología	240	4,2%
Ciencias de la Tierra, el Mar y la Atmósfera	164	2,8%
Derecho y jurisprudencia	210	3,6%
Economía	251	4,4%
Educación	458	7,9%
Filosofía	105	1,8%
Física, Astronomía y Geofísica	161	2,8%
Historia y Geografía	165	2,9%
Ingeniería	936	16,2%
Literatura y Lingüística	371	6,4%
Matemática	125	2,2%
Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud	587	10,2%
Psicología	176	3%
Química, Bioquímica y Farmacia	449	7,8%
Veterinaria	110	1,9%
TOTALES	5768	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la sede de la Comisión Regional Centro Oeste (mayo 2019).

Investigaciones Mineras (1946); Instituto de Investigaciones Hidráulicas (1947); Instituto Sismológico Volponi (1952); Instituto de Investigaciones Antisísmicas Aldo Bruschi; Observatorio Astronómico Félix Aguilar (1957); Instituto de Materiales y Suelos (1958). La UNSJ alcanzó un importante desarrollo en las llamadas “ciencias duras”, como Ingenierías y Astronomía (Algañaraz y Castillo, 2016).

La Ingeniería sobresale, además, en la UNCuyo (14%) y en la UNSL (16%) en esta categorización, aunque con menores porcentajes que en el caso de la UNSJ. Del mismo modo, este Área Disciplinar representa el 92% de los/as categorizados/as de las Facultades Regionales de la UTN que conforman la CRC-CO, evidenciando el perfil institucional de estas casas de estudios. Recordemos que el origen de la UTN se remonta a la Universidad Obrera cuyo funcionamiento regular se registra a partir de 1953. Tal como señala Pablo Buchbinder “*el objetivo de la Universidad era “formar ingenieros de fábrica” con una formación de naturaleza menos teórica que los ingenieros egresados de las universidades tradicionales [...] y con una orientación vinculada estrechamente con la tarea fabril*” (Buchbinder, 2005: 158). Esta universidad a partir 1956 adoptó el nombre de Universidad Tecnológica Nacional y, si bien forma parte del mapa de universidades nacionales, conserva en parte las características y el perfil que le dieron origen. Esto se registra en el peso de la Ingeniería entre sus docentes investigadores/as.

Por otro lado, el Área de Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud ocupa el segundo lugar, luego de Ingeniería. Representa el 10,18% de los/as categorizados en esta convocatoria. Esta área registra, asimismo, el mayor porcentaje de categorizados en la UNC, con un 16% de casos. Esta universidad cuenta, desde el año 1877, con la Facultad de Ciencias Médicas, la segunda más antigua del país luego de la de la UBA. Su extendida trayectoria en el área no metropolitana (nos referimos a Buenos Aires) la confiere un reconocido prestigio y capacidades de investigación acumuladas¹⁸. Esta Área, también, alcanza porcentajes considerables en la UNLaR (19%), la UNSL (11%) y en la UNCuyo (9%) pero escasa o nula presencia en las demás instituciones que componen la regional.

Respecto del Área de Educación diremos que representa el 8% de categorizados/as en esta convocatoria, con una distribución pareja en las universidades medianas (entre el 10 y 14 %). Una mención especial merece el caso de la UNSL cuyos categorizados/as en esta disciplina representan el 14%, con igual porcentaje registrado en el Área de Química, Bioquímica y Farmacia. Justamente estas dos áreas se vinculan estrechamente con su historia institucional. Pues, al igual que el caso de la UNSJ, se desprendió en 1973 de la UNCuyo y se creó sobre la base de la Facultad de Ciencias Físico-Químico-Matemáticas (constituida por Escuela de Química, Bioquímica y Farmacia y la de Matemática y Física), de la Facultad de

¹⁸ Si bien los orígenes de esta universidad están estrechamente vinculados a la enseñanza de la Teología y la Filosofía, a partir de mediados del siglo XIX se dieron varios impulsos para el estímulo de la enseñanza de “conocimientos modernos”. Bajo la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874) se estableció el Plan Burmeister para promover estos saberes en la educación argentina, con su correlato en los estudios universitarios y en la investigación científica. Durante la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880), se creó Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba (1877), la segunda en el país luego de la de la Universidad de Buenos Aires. Así, se convirtió en un espacio formativo en el interior del país para quienes no podían concurrir a la UBA. Ver Acerbi Cremadeser, Norma (2017).

Pedagogía y Psicología y de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”. Asimismo, en relación a la actividad científica, incorporó los destacados Institutos de Investigaciones Pedagógicas (1948) y de Matemáticas (1954).

Ahora bien, en la última categorización observamos que no todas las universidades de esta regional cuentan con docentes investigadores/as en todas las disciplinas. El caso de UNC sobresale porque tiene presencia en todas las disciplinas del amplio abanico del PROINCE. En su distribución, el Área de Medicina, Odontología y Ciencias de las Salud es la de mayor peso (16%) como ya hemos señalado, seguida por el Área de Química, Bioquímica y Farmacia (12%) y resto registran valores menores al 10%. Por su parte, las universidades medianas tienen presencia en 17 o 18 disciplinas sobre 19 posibles. Esta situación no se observa en las universidades chicas que presentan menor variedad disciplinar o tienen categorizados/as concentrados en Ingeniería para el caso de las regionales de la UTN.

3.3. *Categoría solicitada vs Categoría asignada*

Tal como ya hemos señalado, existen diferentes resultados posibles ante la evaluación: ingresar al programa o ser rechazado, permanecer con la misma categoría, obtener una categoría mayor o menor a la portada o perder la categorización. En referencia a este punto, hicimos un primer análisis en relación a las expectativas de cada postulante de esta regional; es decir, la categoría a la que “aspira” en el momento de completar el formulario. En términos metodológicos, comparamos la categoría solicitada y la categoría asignada por la Comisión para todos los casos, incluidos los no admitidos. Obtuvimos los siguientes resultados para todas las disciplinas (sin discriminar por universidad): el 64% obtuvo la categoría solicitada, frente a un 36% que no. De este 36%, la gran mayoría, el 96% obtuvo un resultado menor a lo solicitado, frente al 4% restante que obtuvo un resultado superior: 81 casos vieron superadas sus expectativas.

Este análisis discriminado por disciplina nos da los resultados mostrados en la Tabla 8.

En el área vinculada a la Física (77%) se obtuvo un mayor cumplimiento de expectativas en relación al resto de las áreas de conocimiento, mientras que en el área vinculada a las Artes (54,2 %) los porcentajes muestran cerca de 10 puntos menos que el promedio general. Estas dos, marcan los polos entre los que se encuentran el resto de áreas temáticas y representan, posiblemente, modos distintos de autopercepción, marcadas por las trayectorias disciplinares. Otra causa posible del menor cumplimiento de expectativas en el área artística puede estar relacionada con la modificación –a la baja– de la puntuación en un ítem específico de la “Propuesta de Valores Cuantitativos” observada en uno de los Comités de Evaluación de Arte, como señalamos en el apartado 2.3.

Paralelamente, si analizamos el cumplimiento de expectativas por universidad los datos arrojan un comportamiento dispar que no podemos atribuir a la trayectoria ni a la dimensión de cada una de ellas. La ausencia de un patrón de comportamiento en relación a la institución de origen de las solicitudes, nos invita a pensar que este aspecto –asertividad en el cumplimiento de expectativas– está

más relacionado con el *habitus* de cada grupo disciplinar (que orienta el sentido práctico de cada docente) que con la pertenencia institucional. Sin embargo, esta hipótesis requeriría un estudio específico para analizarla en profundidad, considerando que aquí trabajamos solamente con el universo de categorizados en la última convocatoria.

3.4. Movimientos ascendentes y descendentes de categorías

Ajustando el lente sobre los resultados –más allá de las expectativas del/la solicitante–, analizamos cuántos/as subieron, permanecieron o descendieron de categoría. En primer lugar, nos focalizamos en aquellos que ya tenían categoría de procesos evaluativos previos. Luego haremos alguna mención a los/as que solicitaron ingresar al PROINCE, es decir aquellos/as docentes que no habían sido categorizados antes de 2014 y se presentaban por primera vez.

Tabla 8: Grado de cumplimiento de expectativa en relación a la categoría solicitada por disciplina. Categorización 2016-2018, CRC-CO

Disciplina	Si obtuvo la Categoría Solicitada (%)	No obtuvo la Categoría Solicitada (%)
Agronomía	64,7 %	35,3 %
Antropología, Sociología y Ciencias Políticas	64,6 %	35,4 %
Arquitectura	57,4 %	42,6 %
Artes	54,2 %	45,8 %
Biología	70,6 %	29,4 %
Ciencias de la Tierra, el mar y la atmósfera	56,5 %	43,5 %
Derecho y jurisprudencia	56,8 %	43,2 %
Economía	60,1 %	39,9 %
Educación	63,3 %	36,7 %
Filosofía	58,4 %	41,6 %
Física, Astronomía y Geofísica	77,7 %	22,3 %
Historia y Geografía	60,5 %	39,5 %
Ingeniería	61,9 %	38,1 %
Literatura y Lingüística	70,0 %	30,0 %
Matemática	67,6 %	32,4 %
Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud	62,5 %	37,5 %
Psicología	69,2 %	30,8 %
Química, Bioquímica y Farmacia	70,5 %	29,5 %
Veterinaria	73,2 %	26,8 %
Total	64 %	36 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la sede de CRC-CO (mayo 2019).

Sobre el total de postulaciones, el 60 % portaba alguna categoría obtenida anteriormente (3702 casos). De éstos, el 4% pertenecía a la Categoría I, que en un 90% mantuvo su categoría y en un 8 % descendió (8 casos descendieron un escalón y 2 casos descendieron a la Categoría III, mientras que otro quedó sin categoría y presentó recurso)¹⁹.

Iniciamos por la Categoría I porque, a diferencia de las otras categorías, representa el máximo escalafón, por lo que no puede realizar movimientos ascendentes. Ahora bien, analizando en su conjunto, sobre el universo de investigadores/as que ya portaba alguna categoría antes del 2014 el 26,3% se mantuvo en la misma categoría y el 3,5 % bajó de categoría. Del total de postulantes con Categoría II, III, IV o V, el 71 % ascendió al menos un escalón.²⁰

La Tabla 9 nos muestra el movimiento entre categorías de aquellos/as que ya tenían categoría antes de la convocatoria realizada en 2014, es decir exceptuamos a los/as ingresantes.²¹ La gran mayoría ascendió 1 categoría (1931 casos) y en segundo lugar, conservaron la misma categoría 975 casos. Los números descienden a medida que nos acercamos a los extremos de la tabla, donde se registran mínimos casos de ascensos y descensos abruptos. En conclusión, este análisis estadístico nos permite observar una tendencia a un aumento paulatino de Categoría, produciéndose saltos de a un escalón, más frecuentemente hacia arriba.

En relación a los nuevos ingresantes (que no tenían categoría previa) - hablamos del 40% del total de postulantes- en su gran mayoría ingresaron a la Categoría V, que registró el 64% de casos (1603 casos); mientras que el 18% ingresó a la Categoría IV (445 casos); el 7% a la Categoría III (171 casos); el 0,7% lo hizo en la Categoría II (18 casos) y el 0,4 % ingresó a la Categoría I (11 casos). Este proceso de evaluación no otorgó categoría a 216 postulantes sin categoría previa (el 25 % de éstos recusó el resultado) y se registran aún 39 casos sin resolver.

En relación a los recursos presentados, la Comisión recibió un 5 % de recusaciones sobre el total de postulaciones. Las entrevistas realizadas para este trabajo nos permiten afirmar que una excesiva demora en la resolución de los recursos desalienta a quienes obtienen una categoría inferior a la esperada. Muchos/as optan por asimilar el resultado a la espera de una nueva convocatoria.

19 Prevalecen al momento de este escrito cinco casos con Categoría I (de categorizaciones previas) aún sin resolver o notificar.

20 Es necesario señalar que hay algunos casos sin notificación o sin resolver y, además, que cierto número de postulantes con categoría fueron considerados inadmisibles por haber categorizado en el año 2011 (cinco casos). Del total de postulantes categorizados previamente, 13 no obtuvieron categoría en el 2014 (no estamos contando a los casos inadmisibles que mantuvieron la que portaban), de los cuales 5, al momento de este escrito, han recusado el resultado.

21 Exceptuando a los ingresantes, registramos 3702 casos, de los cuales 3519 obtuvieron algún resultado (permanecieron en la misma categoría, ascendieron o descendieron).

3.5. Los resultados según sexo

En relación estricta a nuestro objeto de estudio, nos interesó verificar la presencia de las mujeres en las distintas categorías otorgadas por el PROINCE, como así también realizar una mirada disciplinar del fenómeno. Hemos trabajado sobre los datos disponibles que están registrados en términos binarios: mujeres – varones.

En primer lugar, diremos que en términos generales (sin discriminar disciplina ni categoría) en la Categorización 2016-2018 se registraron estos resultados: el 60% son mujeres y el 40% son varones. En todas las categorías, excepto en la I, la presencia femenina alcanza un 60% como mínimo. En cambio, en la categoría superior las mujeres pierden un 9 % de su presencia en relación al promedio general; a pesar de ello, siguen superando en términos porcentuales a los varones. Tal como muestra el Gráfico 6 la participación porcentual masculina aumenta notablemente en la Categoría I.

Los valores registrados en el máximo escalafón de la escala del PROINCE verifica una tendencia a la menor participación de las mujeres en cargos jerárquicos en distintos ámbitos del ejercicio profesional o laboral, a pesar que en los últimos años se ha incrementado relativamente la proporción de mujeres con títulos doctorales, con cargos docentes en la educación superior, con cargos de investigación en los organismos de Ciencia y Tecnología (Gallardo, 2019). Este fenómeno ha sido llamado por algunos/as autores como *leaky pipeline* (tubería agujereada) (Øtby G, Strand H, Nordås R, et al.: 2013).

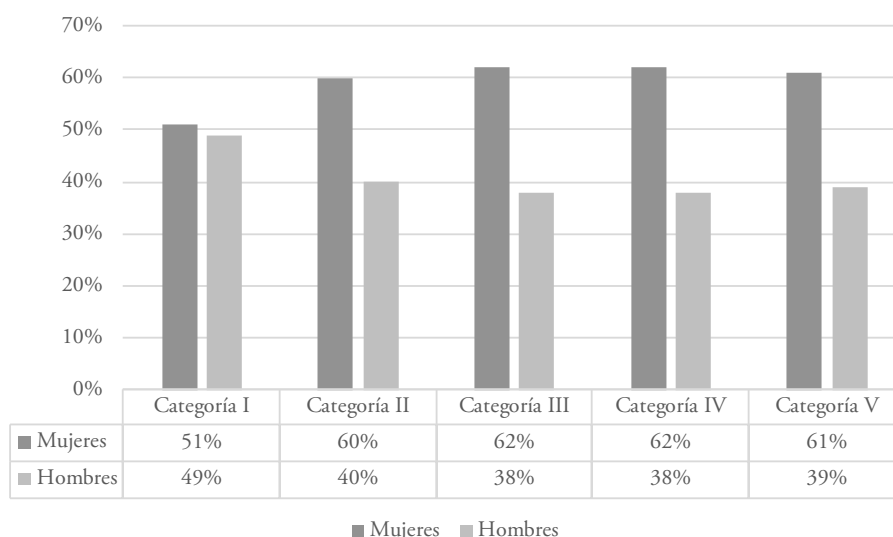
Ahora bien, podemos extender el análisis de la distribución de mujeres y varones enfocando en el área disciplinar. Este recorte nos permite verificar estos resultados en la Tabla 10.

Tabla 9: Movimiento de categorías entre las convocatorias previas al 2014 y la Categorización 2016-2018, CRC-CO

Resultados Categorización 2016-2018 CRC-CO									
Categorías previas al 2014	Subió 4 Cat.	Subió 3 Cat.	Subió 2 Cat.	Subió 1 Cat.	Igual Cat.	Bajó 1 Cat.	Bajó 2 Cat.	Bajó 3 Cat.	Bajó 4 Cat.
I	-	-	-	-	142	8	2	-	-
II	-	-	-	223	123	12	2	1	-
III	-	-	110	421	354	9	-	-	-
IV	-	1	71	712	215	12	-	-	-
V	2	9	374	575	141	-	-	-	-
totales	2	10	555	1931	975	41	4	1	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la sede de CRC-CO (mayo 2019)

Gráfico 6: Distribución de investigadores/as en las distintas categorías según sexo. Categorización 2016-2018, CRC-CO.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la sede de CRC-CO (mayo 2019).

Tabla 10: Distribución de sexo según disciplina. Categorización 2016-2018, CRC-CO

Disciplina	Mujeres	Varones
Agronomía	60%	40%
Antropología, Sociología y Ciencias Políticas	69%	31%
Arquitectura	59%	41%
Artes	66%	34%
Biología	65%	35%
Ciencias de la Tierra, el mar y la atmósfera	47%	53%
Derecho y Jurisprudencia	60%	40%
Economía	51%	49%
Educación	85%	15%
Filosofía	48%	52%
Física, Astronomía y Geofísica	26%	74%
Historia	65%	65%
Ingeniería	36%	64%
Literatura y Lingüística	86%	14%
Matemática	57%	43%
Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud	73%	27%
Psicología	72%	28%
Química, Bioquímica y Farmacia	57%	43%
Veterinaria	60%	40%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la sede de CRC-CO (mayo 2019).

Un primer análisis nos conduce a observar áreas de investigación fuertemente feminizadas: Literatura y Lingüística; Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud; Educación; Psicología. Al observar la Tabla 10 vemos que hay disciplinas cuyos resultados se alejan notablemente del promedio (60% mujeres, 40% hombres). Tal es el caso del Área Educación donde las mujeres representan alrededor del 85% de manera pareja en todas las categorías. En el caso de las disciplinas vinculadas a la Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud, que registran un porcentaje del 73% de las mujeres para todas las categorías, la menor presencia de mujeres en la Categoría I es notable (13% menos que el promedio para esa área disciplinar).

Esta reducción en la participación porcentual de las mujeres en la Categoría superior puede deberse a cuestiones temporales, es decir, la más alta categoría (que supone una trayectoria acumulada mayor) aún no registra la participación creciente de la mujer en el campo académico científico. Dicho esto, es preciso mencionar, como la posible principal causa, la histórica subrepresentación de las mujeres en los espacios jerárquicos, tanto en el ámbito público como en el privado.

Un caso distinto al resto es el del área de Derecho y Jurisprudencia, cuyo resultado promedio para todas las categorías es de 60% de representación femenina, frente a 40% de la masculina. Es decir, en términos generales responde al promedio general para todas las categorías y disciplinas. Sin embargo, al poner la lupa en la distribución según categoría, vemos una menor representación masculina en las categorías superiores. En la Categoría superior el 81% son mujeres frente al 19% de varones; en la Categoría II se registran valores similares. Sin embargo, a diferencia del resto de disciplinas, en la Categoría III las mujeres representan 49% frente al 51% de los varones. En las Categorías IV y V las mujeres alcanzan 52 y el 66% respectivamente. Un análisis enriquecedor de estos resultados debería contemplar variables de género en distintos campos del ejercicio profesional vinculado al Derecho, por ejemplo, en el Poder Judicial en sus jurisdicciones provinciales, nacionales y federales²².

En relación directa con lo anterior, creemos que para un análisis enriquecedor de la distribución de mujeres y varones en las distintas categorías PROINCE, se deberían analizar los datos expuestos con la participación de mujeres y hombres en la docencia universitaria en estas mismas universidades (teniendo en cuenta cargo, dedicación, entre otras aristas); situación que excede los objetivos del capítulo.

4. Consideraciones finales

En este capítulo analizamos, inicialmente, la importancia de las Comisiones Regionales de Categorización en general, encargadas de elegir y convocar a los/as evaluadores/as, administrar las carpetas y expedientes, resolver y comunicar todo lo actuado. Destacamos que la participación de múltiples niveles institucionales es un factor clave para otorgarle la legitimidad y la operatividad necesarias al programa. Las CRC, al poseer una composición representativa de los agentes centrales

²² Ver Mapa de Género de la Justicia Argentina, Oficina de la Mujer, Corte Suprema de Justicia de la Nación. <https://om.csjn.gob.ar/mapagenero/login/mostrarLogin.html>

del campo universitario, han logrado un equilibrio que le ha permitido al programa soportar las tensiones del sistema, que no son pocas.

A lo largo de este capítulo hemos trabajado varias aristas del proceso de Categorización 2016-2018 en la Comisión Regional de Categorización Centro Oeste (CRC-CO). La misma está compuesta por 16 casas de estudios ubicadas en esa región del país y presenta una marcada heterogeneidad estructural observable en la variación de algunas características comparadas entre las instituciones: dimensión, trayectoria y participación en el PROINCE.

De manera particular nos enfocamos en el desarrollo operativo del proceso de categorización: la composición de la CRC-CO, el perfil de los/as evaluadores/as convocados/as, la dinámica de los encuentros de categorización propiamente dichos, las tensiones y roles en el juego de la evaluación, entre otras cuestiones relevantes. En cuanto a la trastienda de la evaluación, observamos que los Comités pusieron en prácticas distintas modalidades de organización del trabajo para llevar a cabo la evaluación, dependiendo fundamentalmente de las características de los miembros del comité y de su manera de relacionarse. Advertimos que la CRC-CO tuvo un rol fuertemente escrutador en todo momento, ajustándose a lo indicado por el Manual de Procedimientos y achicando el ya estrecho margen de autonomía en el que operaban los Comités.

En relación a los/as evaluadores/as pudimos observar la importante presencia que tuvieron aquellos/as provenientes de la UBA. Este grupo, a su vez, fue el que exhibía mayor jerarquía en promedio ya que gran parte de ellos ostentaba Categoría I y/o eran investigadores/as de CONICET.

Además, realizamos un estudio pormenorizado de un conjunto de aspectos relevantes sobre los resultados de la última categorización. Efectuamos un análisis estadístico de los resultados, abordando distintas variables. Es necesario tener en cuenta que la UNC superó ampliamente al resto de universidades en términos numéricos, pues sus categorizados/as representaban el 40% del total. La UNC tiene una presencia tan marcada en esta regional que se refleja, en términos estadísticos, en los resultados finales para todas las categorías en esta categorización. Los resultados analizados en relación a las otras universidades de la Regional Centro Oeste nos muestran que crece su participación a medida que ascendemos de categoría (es mayor su peso sobre las más altas categorías), lo que confirma que su consolidada trayectoria en investigación eleva el promedio de la CRC-CO.

Ahora bien, para todas las universidades, las Categorías III y IV agrupan a la mayoría de los categorizados/as. Por lo demás, observamos que algunas universidades comparten entre sí patrones de distribución porcentuales de categorías y que podemos atribuir este comportamiento a distintas combinaciones de las variables “dimensión” y “trayectoria”. Así, encontramos el Grupo A (de universidades nacionales medianas y grandes creadas antes de los años ochenta del siglo pasado) con una distribución más pareja que las demás y preponderancia en la Categoría III; el Grupo B (de las universidades nacionales medianas y de creación posterior a los años ochenta del siglo pasado o chicas sin importar la antigüedad) que registra escasa participación en las categorías superiores y fuerte presencia en la Categoría V; por último, encontramos el Grupo de las Facultades Regionales de la UTN que,

además de depender de una misma estructura nacional, concentran el mayor volumen de categorizados/as en los escalafones inferiores.

A paso seguido analizamos la distribución de categorías por disciplina y explicamos la preponderancia del Área de Conocimiento de Ingeniería (16%), dominante en las universidades de la región cuyana y en las FR-UTN. Además, observamos que el Área de Medicina, Odontología y Ciencias de la Salud ocupa el segundo lugar (10%) por su fuerte representación en la UNC y una participación destacada en otras universidades medianas, particularmente en la UNLaR.

Por otro lado, también analizamos la relación existente entre la categoría solicitada y la categoría finalmente obtenida. Allí describimos el grado de cumplimiento de las expectativas y registramos que, en promedio para todas las categorías, disciplinas y universidades, el 64% de los/as postulantes obtuvo la categoría solicitada. Además, pudimos comprobar que el cumplimiento de las expectativas es independiente del origen institucional de los participantes, por lo que presumimos que la autopercepción de los/as docentes está vinculada al *habitus* disciplinar.

Asimismo, pudimos exponer el movimiento ascendente o descendente de las categorías asignadas en relación a las obtenidas en categorizaciones previas. Describimos estadísticamente una tendencia a un aumento paulatino de categoría, produciéndose saltos de a un escalón, más frecuentemente hacia arriba.

Por último, desagregamos el análisis estadístico en relación a la participación de mujeres y varones en la distribución de categorías, obteniendo que las mujeres representan en promedio un 60% de los/as categorizado/as. Sin embargo, detectamos que en la Categoría I las mujeres pierden un 9% de su participación en relación a las otras. Conjuntamente, pudimos describir el comportamiento de esta variable según las disciplinas, encontrando algunas áreas fuertemente feminizadas frente a otras masculinizadas.

En términos generales, hemos dado cuenta del proceso de categorización con un lente microscópico, observando en detalle un conjunto de elementos hasta ahora escasamente descriptos en estudios anteriores y que dan cuenta de la faz práctica y operativa de una cultura evaluativa universitaria de escala nacional. En definitiva, las políticas públicas en educación superior requieren de mecanismos y engranajes que operen en todos los niveles, desde la toma de decisiones hasta la ejecución propiamente dicha en los detalles operativos más pequeños. Para “mover la aguja”, sin embargo, todos los niveles son igualmente necesarios y comprenderlos puede contribuir eficazmente a desarrollar políticas con instrumentos adecuados a los fines.

El PROINCE como instancia de legitimación de una cultura evaluativa

Capitales, inversiones y controversias

Fabiana Bekerman

Los profesores universitarios han estado sometidos históricamente a diversas formas de evaluación, tanto para el ingreso a una institución como para la promoción de sus carreras profesionales; sin embargo, desde los años noventa se incrementó el número de evaluaciones a lo largo de la carrera académica (evaluación de proyectos, de la trayectoria docente y de investigación, evaluación institucional externa y autoevaluación, evaluación por parte de los estudiantes, etc.) y, además, se profundizó el vínculo entre evaluación y financiamiento en el espacio universitario (Castro, 2003). En este sentido, Araujo (2007), sostiene que el Estado Evaluador impactó principalmente en el campo de la investigación, donde se construyeron y aplicaron criterios de evaluación poderosos que fueron instituyendo una perspectiva particular de la calidad debido a, por lo menos, tres razones: primero, la evaluación del desempeño en investigación está directamente asociada a la obtención de premios y recompensas monetarias y simbólicas; segundo, regula el ingreso y/o permanencia en segmentos profesionales con diferente jerarquía y prestigio; tercero, el acceso al desarrollo de la actividad investigadora garantiza mayor estatus profesional y mejores recompensas. En un contexto de débiles políticas para la investigación en las universidades públicas, el PROINCE es el principal programa que desde su creación hasta hoy promueve y cristaliza los procesos mencionados por Araujo y, además, ha ido construyendo las bases de una cultura evaluativa que, si bien fue adquiriendo especificidades institucionales y disciplinares, es compartida y moldea las prácticas de todos los docentes que participan en las instancias de categorización del programa.

En este escenario, cabría preguntarnos cuál ha sido el verdadero impacto que ha tenido la aplicación de esas prácticas evaluativas en las universidades: ¿la categorización como docente-investigador tiene alguna repercusión en la movilidad dentro de la estratificación tradicional del profesorado basada en los cargos docentes?, ¿qué valoración tiene la clasificación PROINCE para los docentes que desarrollan investigación en el CONICET?, ¿existe una diferenciación entre los docentes que están categorizados y aquellos que sólo se dedican a las tareas de enseñanza o gestión?, ¿cuál es el peso que tienen las actividades de investigación en los concursos docentes? Probablemente no encontremos una sino varias respuestas a

estos interrogantes, resultantes de la heterogeneidad institucional característica de nuestro campo académico nacional. Pero, todas ellas estarán relacionadas con una cuestión que subyace a las políticas y las prácticas evaluativas: nos referimos a la tensión entre la investigación y la docencia.

En trabajos previos hemos advertido que una de las características estructurales del espacio científico-universitario argentino es el divorcio entre ambas actividades, un rasgo que se profundizó fuertemente a partir de la política científica implementada durante la última dictadura militar, que fortaleció espacios extrauniversitarios –como el CONICET– y desmanteló las actividades de investigación en las universidades (Bekerman, 2018c). Luego, con el reinicio de la democracia, hubo intentos para restablecer el vínculo entre las universidades y el CONICET, pero a pesar de ello aún hoy las universidades están lejos de cumplir el rol fundamental que les cabe como promotoras y ejecutoras de la investigación científica con base en políticas institucionales fuertes y con capacidad para financiar actividades o programas de investigación y movilizar recursos para desarrollar esta actividad en las diversas áreas. Y esto es así, aún con el relativo éxito que ha tenido el PROINCE en su capacidad para estimular la tendencia de los docentes a trabajar en investigación, a publicar, a concurrir a congresos, realizar posgrados, dirigir proyectos, etc., es decir, a cumplir con los requisitos del programa para calificar y ser categorizado. Se legitimó, efectivamente, la figura del docente-investigador que debe acreditar enseñanza e investigación y que convive en el espacio universitario con la del docente tradicional que no está obligado a desarrollar actividades de investigación. Indudablemente, el programa ha provocado un incremento de las capacidades de investigación, aunque esto nada dice de la calidad de esos procesos.

Prati (2008) analiza este programa y concluye que: *“para la SPU se trataba de diseñar un plan destinado a promover la investigación, identificando y premiando a un sector de los académicos (la élite de investigación), e impulsándolos a reproducir más eficazmente la “fuerza de trabajo” investigativa, lo cual requería diseñar mecanismos para “esquivar” tradicionales fuerzas universitarias reticentes a realizar los esfuerzos correspondientes, ya sea por la intromisión de intereses corporativos, ya sea por el efecto de “anteojeras” ideológicas. Por su parte, los actores universitarios reaccionaron de maneras diversas a este “plan”: unos se consideraron “elegidos” por el Programa, e intentaron usufructuarlo; otros intentaron resistir el avance estatal, percibido como una amenaza a la autonomía; finalmente, muchos “pragmáticos” (quizás la mayoría), con mayor o menor compenetración con el “espíritu” del Programa, se esforzaron en “reconducirlo” para adaptarlo a sus necesidades e intereses, “golpeando” cuando era imprescindible, pero sin ninguna voluntad efectiva de lograr su supresión.”* (p.7). En línea con esto, Follari (2000) sostiene que el programa condensó una diversidad de demandas del personal académico de las universidades, lo cual explica que los/las docentes hayan adoptado una posición bifronte: por un lado, expresaron críticas a la jerarquización en categorías, a las modalidades de evaluación, etc.; pero, por otro lado, hubo una entrada masiva al sistema y una búsqueda de la más alta calificación posible. *“Todos los docentes ya son tales, es decir, docentes: pero la mayoría no han sido investigadores, y por tanto “diluir” un tanto la peculiaridad de la investigación en la universal*

pertenencia a la docencia, redundaba en un claro beneficio de inclusión indiferenciada en el núcleo de los participantes en el Sistema” (p.59)

Los/as docentes-investigadores que ingresaron al sistema de incentivos conformaron un universo heterogéneo donde convivían diversos modos de producción y circulación de conocimiento, trayectorias sólidas de investigación con investigadores recién formados o en proceso de formación; en definitiva, diversos modos de investigar, transferir y producir conocimientos. Contrario a lo que ocurre en CONICET, por ejemplo, donde el grueso de los investigadores/as comparte un perfil similar en términos de estilos de producción y circulación del conocimiento; en el espacio universitario conviven asimetrías y diferencias de todo tipo: institucionales, disciplinares y regionales. Y la diferenciación entre trayectorias y perfiles no se explica sólo por el capital cultural y las disposiciones heredadas, sino que interviene, además, las culturas disciplinares e institucionales. En ese sentido, Beigel (2017) ha analizado el peso o la incidencia de un *capital institucional* vinculado a un *habitus*, un oficio, que se va construyendo e incorporando en la participación en proyectos, equipos de investigación, la gestión, las actividades universitarias; es decir, es un *saber hacer* que se adquiere en la práctica académica.

De manera que, el PROINCE se fue configurando como un espacio en el cual conviven al menos cuatro perfiles de docentes-investigadores/as; docentes puros, docentes con perfil de gestión, de transferencia, de investigación, y todos ellos atraviesan un proceso de evaluación y categorización basado fundamentalmente en dos herramientas que el programa ha dispuesto: un conjunto de requisitos cualitativos y cuantitativos para acceder a cada una de las categorías y una Grilla con puntajes máximos establecidos para cada uno de las unidades de evaluación. Estos criterios y el conjunto de modificaciones que sufrieron, analizadas en el Capítulo II, fueron constituyendo una cultura evaluativa propia del PROINCE cuyas características van moldeando las prácticas de los/as docentes que participan del programa.

Este trabajo tiene como hilo conductor las siguientes preguntas: ¿qué tipo de prestigio va forjando la cultura evaluativa del PROINCE? ¿cómo “valúan” los comités de pares los distintos aspectos que forman parte de la evaluación? Intentaremos identificar las tensiones existentes entre perfiles de investigación, docencia, extensión, gestión que conviven en el espacio universitario y cómo estos se manifiestan en el proceso de evaluación. Todo ello a partir de una indagación en dos niveles entrelazados entre sí. Por un lado, analizando los criterios de evaluación “explícitos” en la normativa del PROINCE, específicamente en la Grilla de evaluación que utilizan los/las evaluadores/as en las comisiones; y, por otro, analizando los criterios de evaluación puestos en juego en la práctica evaluativa (prácticas efectivas de los/las evaluadores/as) desarrollada en el espacio donde la evaluación es producida, negociada y validada, es decir, en las comisiones de pares. Esta instancia resulta fundamental si coincidimos en que “... las actividades de evaluación tienen un impacto que no es homogéneo y que generan una serie de efectos no deseados, así como también un espectro diferenciado de respuestas que es preciso relevar y tipificar con bases empíricas confiables”. (Krotsch, Camou y Prati, 2007:14)

1. ¿Un programa para docentes-investigadores o para investigadores-docentes?

La normativa del PROINCE establece que los procesos de categorización e incentivo están destinados a docentes pertenecientes a universidades nacionales de gestión pública y privada que desarrollen tareas de investigación (en el ámbito privado, desde 2015 los docentes están habilitados para categorizarse, aunque sin cobrar el incentivo –Decreto N° 1153). En este estudio hemos restringido nuestro análisis a las universidades de gestión pública que representan el grueso de los destinatarios. En el Capítulo II mostramos las asimetrías en la distribución estadística de los/las docentes-investigadores/as categorizados e incentivados en esas instituciones durante las últimas convocatorias.

Ese universo de docentes-investigadores/as, diverso y desigual, desarrolla sus prácticas y va construyendo su trayectoria buscando adaptarla a los requerimientos del PROINCE desde que el programa se puso en marcha. Así, la cantidad de docentes que se postulan y que efectivamente perciben el incentivo ha ido aumentando a lo largo de los años: en 1995, eran 15900; en 2005 ascendían a 19778 y en 2015 alcanzaban un total de 22126. Hemos observado durante nuestro trabajo de campo que los postulantes “apuestan” a completar la mayor parte de los casilleros en el formulario que deben presentar para ingresar, permanecer o promocionar en el programa. Y esas apuestas, en definitiva, están orientadas a la búsqueda de reconocimiento o prestigio que se expresará en credenciales (categoría obtenida en el programa) y capital simbólico (reconocimiento de los pares, puestos de dirección en proyectos, habilitación para evaluar a los pares, etc.). De manera que los profesores universitarios aspiran a ser reconocidos en la comunidad científica, académica o artística en la que se mueven, es decir, persiguen prestigio académico, legitimidad y éste es el motor que moviliza las postulaciones al PROINCE. Sobre todo, en la actualidad, donde el valor del incentivo es irrelevante en términos económicos a diferencia de los inicios del programa donde el plus salarial promediaba el 40% del sueldo de los/las docentes-investigadores incentivados.

Bourdieu (1994) analiza la dinámica del campo científico, y sostiene que las prácticas de los agentes se orientan hacia la adquisición de la autoridad científica (prestigio, reconocimiento, celebridad, etc.) y esa búsqueda es intrínsecamente doble: científica y política. Lo que se denomina habitualmente *interés* por una actividad científica (una disciplina, un sector de esta disciplina, un método, etc.) tiene siempre dos caras; los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos. Lo que es percibido como importante e interesante es lo que tiene chances de ser reconocido como importante e interesante para otros y, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros. Esto adquiere cierta especificidad en América Latina donde, el capital más puramente académico o científico se fue construyendo de manera simultánea al proceso de institucionalización del campo, lo cual implicó que “*el prestigio institucionalmente reconocido se convirtiera en el capital simbólico más importante en juego*” (Beigel, 2010, p.16). Esto produjo que la *illusio* académica tuviese un fuerte anclaje local y que los profesores tuviesen una cierta resistencia a la “torre de

marfil”. Por eso, también, los Rectores y otros cargos de gestión tuvieron y aún conservan un elevado poder en el sentido de poder de instituir y eso quedó reflejado en los inicios del PROINCE donde rectores, asesores y funcionarios universitarios incidieron directamente en la construcción de la Grilla de evaluación asignando a esos cargos de gestión puntajes elevados.

Vaccareza (2000) hace una diferenciación entre las universidades orientadas a la investigación, donde el prestigio proviene de la producción de conocimiento (el prestigio académico depende del prestigio de la comunidad científica) frente a las universidades argentinas, donde existe una tensión entre la disociación (característica de la última dictadura militar) y la asimilación (intentos por introducir la investigación entre la incumbencias del docente) entre la profesión científica y la profesión académica. Así, siguiendo a este autor, en nuestro particular contexto universitario, encontramos docentes-investigadores que despliegan estrategias tendientes al *mantenimiento del rol* conviviendo con aquellos que buscan una *reproducción ampliada del rol*. En el primer caso, los docentes se orientan al cumplimiento de determinados deberes (como el dictado de cierto número de cursos, la publicación de determinado número de papers, la atención de algunos becarios y tesis, contar con proyectos de investigación aprobados y, por lo menos, mínimamente financiados) o buscan logros que pueden implicar cambios en las relaciones de poder y autoridad del sujeto en la organización (consecución de una carrera académica en términos de ascenso en la escala de cargos, ampliar el espacio del laboratorio, aumentar el número de investigadores/as a cargo, obtener financiamiento y equipamiento de valor significativo); pero, ambos tipos de pautas suponen el progreso del *currículum vitae*, y aunque la última implica interacciones competitivas y desplazamiento de competidores en la organización, en ambos casos se trata de mecanismos de *mantenimiento del rol*. Es decir, sostiene el autor, la supervivencia del actor en la organización no depende de las estrategias de logro por encima de la exigencia mínima de mantenimiento porque la universidad no es una organización orientada hacia la productividad. En el segundo caso (*reproducción ampliada del rol*), las estrategias se orientan a la conquista de una mayor hegemonía en su organización, una élite de la disciplina, la especialidad o la facultad, que desarrolla una racionalidad de incremento de autoridad y dominación.

En una línea similar, Beigel (2017) propone diferenciar analíticamente dos perfiles opuestos de producción y circulación de docentes-investigadores que van configurando su prestigio en base a capitales disímiles. Uno de ellos, sostenido sobre un prestigio científico internacional, nacionalmente reconocido, nutrido de saberes propios del oficio del investigador/becario de una institución como el CONICET y un tipo particular de capital social (relaciones con equipos de investigación reconocidos, participación en comisiones asesoras, asociaciones académicas, revistas científicas), cuya carrera depende de una competencia nacional sujeta a los criterios del sistema académico mundial, tales como publicar en revistas indexadas, preferentemente en inglés y en circuitos mainstream, medidas según

su factor de impacto y los rankings¹. El otro, basado en un prestigio académico local, institucionalmente reconocido, nutrido de saberes propios de la cultura universitaria y de otro tipo de capital social (relaciones con el poder universitario, participación en comités y redes universitarias) cuya carrera está regida por reglas de cada universidad y depende de la trayectoria docente, la participación en la gestión institucional y, en menor medida, de la investigación o las publicaciones que pueden ser en español y en revistas no indexadas. La autora argumenta que *“ambos perfiles concentran poder de instituir y consagrar, pero detentan capitales poco transferibles: un profesor titular de una universidad de provincia con antecedentes de gestión y de docencia perdería seguramente un concurso para ingresar al CONICET, mientras que un investigador de CONICET con muchas publicaciones internacionales (pero sin antecedentes docentes) puede perder un concurso en una universidad de provincia”* (2017:11). En el mismo sentido, podemos pensar que, un investigador formado de CONICET que se postula en el PROINCE pero no tiene los requisitos docentes exigidos (cargo regular o interino con más de 3 años de antigüedad) podría quedar excluido de la categoría III (y en consecuencia quedaría inhabilitado para dirigir proyectos en la universidad); al tiempo que un docente con categoría alta en el PROINCE (debido a su abultada trayectoria en docencia y con publicaciones en revistas locales o no indexadas) seguramente no accedería a la carrera de investigador en el CONICET (Ver Capítulo 3).

Esta tensión, que en la grilla de evaluación del PROINCE aparece reflejada en la distinción entre producción científica y producción en docencia, surgió en varias de las entrevistas que realizamos durante nuestro trabajo de campo. Fue recurrente, por ejemplo, la crítica de evaluadores/as en relación al modo de evaluar la producción científica de docentes que sólo pertenecen a la universidad y de aquellos que, además, son investigadores/as del CONICET:

“Eso es lo que yo le veo a este sistema de evaluación. Que, por ahí, es muy injusto hacia los docentes que solo somos docentes. Y es muy benévolo con aquellos que vienen de CONICET y a lo mejor tienen un cargo simple y con eso entran justo para el Incentivo y ganan rápidamente las categorías altas (...) ... se van en el paper, dejan la vida por el paper, y que la Universidad la manejen los otros. Claro y los otros manejamos la Universidad y después el mismo sistema nos castiga (...) Entonces, esto es muy agresivo hacia el docente. Hacia el docente puro, ¿no?” (Entrevista A-10, Comisión Regional A, 28/08/16).

También, esta tensión fue visible en aquellas postulaciones de docentes pertenecientes al CONICET, cuyo perfil era claramente el de un investigador, que se esforzaban por distribuir sus producciones de manera tal que les permitiera completar en el formulario los aspectos correspondientes a la producción en docencia.

Para Follari (2000) la noción de docente-investigador en el marco del PROINCE contribuye a generar ambigüedad en la relación entre ambas actividades: “No

¹ Destacamos que según datos del 2014, el 75% de los investigadores/as del Conicet tienen cargo docente, es decir, se desenvuelven en ambas instituciones y muchos de ellos cumplen el rol de evaluadores/as en el PROINCE porque detentan las categorías más altas (I o II).

se sabe si se trata de juzgar la investigación que hace alguien que también es docente, o en cambio a este tanto en su función docente como de investigador. Tampoco se sabe si esto implica modulaciones sobre el análisis de la investigación misma (tener en cuenta que no se juzga la investigación de un investigador propiamente dicho) o no” (p. 60). Este autor advierte que en los inicios del programa y en la re-categorización de 1996, muchos docentes reclamaban ser juzgados como investigadores puros y no como docentes-investigadores, lo cual implicaba sostener que para postular al incentivo a la investigación hay que tomar en cuenta la docencia y esto además de ser incongruente conceptualmente supone un pedido de menor exigencia en cuanto a la investigación misma en tanto estaría compartida con la función docente. Este argumento, llevaría a admitir una especie de *investigación de segundo nivel* en las universidades que no podría ser juzgada por las exigencias de calidad correspondientes a los organismos que se dedican exclusivamente a esta actividad como el CONICET. Estos reclamos no estuvieron ausentes durante la última categorización 2016-2018 que nosotros analizamos; por el contrario, mantienen vigencia y aparecen recargados precisamente en aquellos docentes que realizan investigación como una actividad subsidiaria a la tarea docente.

Los múltiples perfiles de docentes con diversa dotación de volumen y estructura de capitales –prestigio científico internacional o académico local, orientados a una reproducción ampliada del rol o de mantenimiento del rol, cuyas apuestas se dirigen a fortalecer un perfil de investigador o más orientado a la docencia o a la gestión o la transferencia– coexisten en el espacio universitario y están atravesados por las prácticas evaluativas del PROINCE y sólo una porción de ellos, aquellos que detentan categoría I y II, son los que desarrollan la evaluación en el marco del programa. En lo que sigue nos proponemos analizar las percepciones de esos evaluadores que se desempeñan como jueces, pero también son parte: evalúan y son evaluados en el mismo programa.

2. Docentes-investigadores en el rol de evaluadores: la práctica evaluativa concreta

En capítulos anteriores hemos descrito la normativa, estructura y funcionamiento del PROINCE que, esencialmente, consiste en un proceso de evaluación de la trayectoria individual de los docentes cuya culminación es la categorización. De manera que, la evaluación es el nudo o aspecto central del programa. En apariencia, ese proceso se ajusta a un tipo de evaluación por pares (peer review) donde un comité de expertos conformado para ese fin valora la trayectoria de los/las docentes postulantes. Sin embargo, en el estudio introductorio de este libro analizamos las características de este tipo de evaluación tan extendida en los ámbitos académicos y las especificidades de la práctica evaluativa en el caso del PROINCE, advirtiendo similitudes y diferencias entre ambos tipos de evaluación.

Sintéticamente, decíamos que la evaluación en el programa que estamos estudiando asume características *sui géneris* que no se ajustan estrictamente a lo que la literatura disponible define como evaluación por pares. Si bien, algunos elementos

están presentes, en la evaluación que se desarrolla en el PROINCE aparecen algunas diferencias: los pares que evalúan no son expertos en la temática o línea disciplinar de los candidatos/as sino que pertenecen a las grandes áreas científicas y pueden no compartir siquiera la disciplina; además, el reglamento exige la presencia de un componente extra disciplinar que evalúa junto a los pares “disciplinarios”; el anonimato se ve alterado porque el sistema establecido es de un “solo ciego”, es decir, el evaluador conoce al autor de la postulación lo cual altera, inevitablemente, la evaluación; los evaluadores/as no tienen acceso a los contenidos de las publicaciones ni tienen manera de evaluar los logros cognitivos o epistemológicos del postulante lo cual convierte la evaluación en un acto más mecánico-administrativo que interpretativo. Sin embargo, aún con imperfecciones y considerando todos estos elementos que intervienen en la práctica evaluativa, la categorización como tal está legitimada, extendida y ampliamente aceptada.

Ahora bien, los criterios de evaluación, así como los instrumentos concretos que se utilizan para realizarla y las modificaciones que han sufrido desde los inicios del programa hasta hoy, son el resultado de lineamientos de una política, aprendizajes en el tiempo, que fueron delineando ciertas decisiones en relación al tipo de evaluación, la organización del proceso, los modos de aplicación de los criterios, etc. En relación con estos lineamientos, nos interesa destacar tres elementos que contribuyen directamente a dotar de especificidad las prácticas evaluativas del PROINCE.

En primer lugar, las herramientas de evaluación que establece el programa se encuentran en un punto medio entre dos extremos: uno, representado por políticas de evaluación que tienen a universalizar los juicios o criterios de un grupo restringido de orientaciones institucionales o disciplinares para valorar la producción de conocimiento de una amplia variedad de objetos, resultados de investigación, etc.; otro extremo, donde se respetan las diversas identidades académicas que ponderan la producción de conocimiento de manera diferente. Entre los/las evaluadores/as que participaron en la última categorización, surgen posturas diversas; están quienes sostienen la necesidad de generalizar los criterios de evaluación para poder implementar el programa en la diversidad del sistema universitario nacional: *“... el programa de incentivos ha permitido a las universidades nacionales del país poder compararse, homogeneizar el sistema, saber que un Categoría I es I en Buenos Aires y en Tucumán en base a un mismo parámetro”* (Notas de observación N-10, Comisión Regional D, 24/11/16)-; y, quienes, consideran una deuda todavía pendiente la inclusión de especificidades disciplinares, institucionales o regionales que atiendan las heterogeneidades existentes. Advertimos que el caso de Artes representa una conquista en relación a esta tensión porque en la última categorización lograron introducir un apartado específico para evaluar la producción en esas áreas.

En segundo lugar, existen asimetrías en el resultado de la evaluación originadas en la tendencia a premiar a los mejores –aquello que Merton denominó “el efecto Mateo”- aumentando la segmentación dentro del sistema de docentes universitarios. Como no se evalúan grupos de investigación o instituciones en su conjunto, cada uno queda librado a su suerte y sus recursos personales. Así, un docente-investigador categoría I tiene la llave para ingresar a otros espacios como dirigir

proyectos de la universidad, participar en proyectos de la Agencia, dirigir tesis, ser profesor de posgrado. Si bien este efecto es intrínseco a la vida académica, el sistema de incentivos tiende a reforzarlo, beneficiando a una cúpula conformada, básicamente, por docentes con trayectoria y antigüedad y docentes que pertenecen al CONICET.

En tercer lugar, el mecanismo de evaluación tal como está establecido en el PROINCE genera ciertas distorsiones consecuencia del sistema ciego en una sola dirección. Es decir, el docente-investigador evaluado no conoce de antemano la identidad de los evaluadores, pero a éstos se remite el curriculum completo del primero. La normativa del programa (Resolución N°1543/14) establece que la Comisión Nacional debe hacer público el Banco de Evaluadores antes de cada convocatoria, otorgando la posibilidad de recusación de algunos de sus integrantes por parte de los postulantes, quienes deberán plantearlo en la Comisión Regional encargada de resolver los pedidos. Pasada esa instancia, los docentes son evaluados por pares anónimos y sólo podrán conocer sus nombres al momento de la notificación, cuando reciben el Acta Dictamen de Categorización con la firma de los tres evaluadores que intervinieron en su caso. La identidad de quien se postula puede incidir en el juicio sobre la calidad de la presentación, sobre todo cuando el curriculum del postulante lo revela como autoridad en su especialidad. Durante nuestro trabajo de campo en las reuniones de evaluación del PROINCE, hemos observado que este hecho es muy visible y afecta directamente el proceso de categorización:

“Un evaluador toma el listado de los postulantes que deben evaluar y le dice al resto de los evaluadores/as: “Acá esta la lista de la caja, ¡tenemos todos los pesos pesado!” A continuación, toma una de las carpetas y dice: “Miren lo que me tocó!” – mostrando el nombre del postulante al resto de los evaluadores/as-. Otro evaluador le responde: “uyy... Ese es fácil, ponelo I directamente! (todos se ríen)”. (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16). “Un evaluador comenta que tiene un caso que pide categoría I y no alcanza el puntaje por pocos puntos. Dice el nombre y pregunta si lo conocen. Otro evaluador dice: Si, lo conozco. No es muy bueno, no es un matemático de referencia, tiene muchas horas de clases, pero les da a los bioquímicos. El primero pregunta: entonces, ¿está bien dejarlo en la II? Le responde: si, si” (Notas de observación N-8, Comisión Regional C, 14/11/16).

Los tres aspectos mencionados, son resultado de decisiones “explícitas” de política científica plasmadas en instrumentos y normativas que regulan el modo de funcionamiento del sistema de evaluación del PROINCE. Pero, además, intervienen aspectos “implícitos” que emergen en la propia práctica evaluativa. Ese espacio destinado a la evaluación concreta involucra aspectos cognitivos (competencia académica por la definición de excelencia y calidad) pero, también, dimensiones extracognitivas (emociones, interacciones, tendencias individuales, identitarias, trayectorias intelectuales y sociales), que para Lamont (2009) no sólo no corrompen el proceso de evaluación, sino que la evaluación es imposible sin ellos. Desde el Programa sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL) hemos demostrado, además, que en las prácticas evaluativas intervienen *culturas institucionales*, disposiciones y habilidades que los agentes (evaluadores) van adquiriendo o

incorporando como resultado de la inmersión en un determinado ámbito institucional, un *saber hacer* que se adquiere en la práctica académica y que determina las nociones sobre excelencia y calidad.

Inevitablemente, la conjunción de estos elementos genera tensiones y conflictos entre los/las evaluadores/as que participan del proceso. Pero, más allá de la diversidad, hay un consenso compartido entre ellos, quienes reunidos en un mismo espacio canalizan el conflicto; es decir, las reglas y exigencias de la evaluación y los constreñimientos de tomar decisiones en un tiempo limitado, los empuja a llegar a un acuerdo. Las organizaciones financiadoras, en este caso la SPU, otorga a los/las evaluadores/as las reglas formales o mandatos institucionales que limitan sus argumentos a favor o en contra de la asignación de determinada categoría. Pero más allá de esas guías los comités disponen de cierto margen de autonomía que les permite seguir reglas de tipo informal. Lamont las define como *reglas de costumbre* porque no están formalmente enunciadas, sino que han sido creadas y aprendidas por los evaluadores/as por su inmersión en el trabajo colectivo. Algunas de estas reglas tienen el propósito de estandarizar procedimientos y promueven la limitación de intereses personales. Otras, operan como rituales y son usadas para separar lo sagrado (excelencia) de lo impuro (el interés propio, las preferencias idiosincráticas, la ineptitud, el provincialismo disciplinar, entre otros). Entre las reglas impersonales que otorgan legitimidad a las comisiones, encontramos elementos asociados con la autoridad tradicional, donde la obediencia se debe a la persona que ocupa una posición de autoridad. Es decir, emergen jerarquías entre el grupo durante el proceso de deliberación que, aunque permanecen implícitas, se manifiestan concretamente: algunos evaluadores/as son más escuchados que otros. En esta dinámica de poder, uno de los principales determinantes de la influencia es la afiliación institucional y, en segundo, lugar, la subjetividad. En los comités evaluadores/as del PROINCE encontramos que la mayoría de los evaluadores/as no se conocían previamente y la dinámica de la práctica evaluativa iba definiendo un referente, un evaluador que dirimía el conflicto, que era más escuchado; situación que coincidía generalmente con la pertenencia a instituciones antiguas y prestigiosas como la UBA, UNLP o UNC y/o con la experiencia de haber participado previamente en las comisiones evaluadoras del programa o de otros espacios de evaluación (como CONEAU, Agencia, etc.)

3. El uso de la grilla de evaluación: “*si vos lo querés poner por la positiva te ordena, si quieres ponerlo por la negativa te encorseta*”

La herramienta diseñada para aplicar los criterios de evaluación en las comisiones es una Grilla (aprobada junto con el primer Manual de Procedimientos, Resolución N°2307/97 MEyC) en la que se establecieron puntajes para cada una de las unidades de evaluación y sus respectivos aspectos, correspondientes a la trayectoria de los docentes postulantes. Esta Grilla funciona como una guía para calificar y valorar la trayectoria científica de los postulantes, pero, al mismo tiempo, constriñe

o limita las valoraciones de los/las evaluadores/as. Los márgenes de autonomía para asignar los puntajes establecidos por la grilla son espacios de lucha y conflicto porque no existe un consenso interdisciplinario sobre lo que significa la calidad y cómo se alcanza; por el contrario, tal como mencionamos anteriormente, los/las evaluadores/as ponen en juego sus subjetividades y sus orígenes disciplinares e institucionales, su *curriculum oculto*, sus propias ideas sobre cómo evaluar, sobre los modos de producción y circulación de conocimiento que pueden entrar en contradicción con los criterios establecidos en la Grilla de evaluación en cuya elaboración, mayoritariamente, no han participado (Piovani, 2015).

Estos conflictos se dirimen en las prácticas concretas de evaluación y van conformando una cultura evaluativa propia del PROINCE cuyas características o elementos adquirieron con el tiempo carácter normativo, es decir, orientan las prácticas de los agentes y promueven ciertas decisiones estratégicas, en detrimento de otras, sobre qué priorizar. Así, los docentes-investigadores que postulan al programa comienzan a creer y aplicar esos parámetros en el desarrollo de sus trayectorias académicas. En definitiva, podríamos pensar la instancia evaluativa como un *espacio de legitimación de cierto prestigio*, en el sentido de cómo esa cultura evaluativa va fortaleciendo determinados aspectos de la grilla de evaluación y, con ello, fortaleciendo ciertos perfiles de docentes-investigadores y no otros.

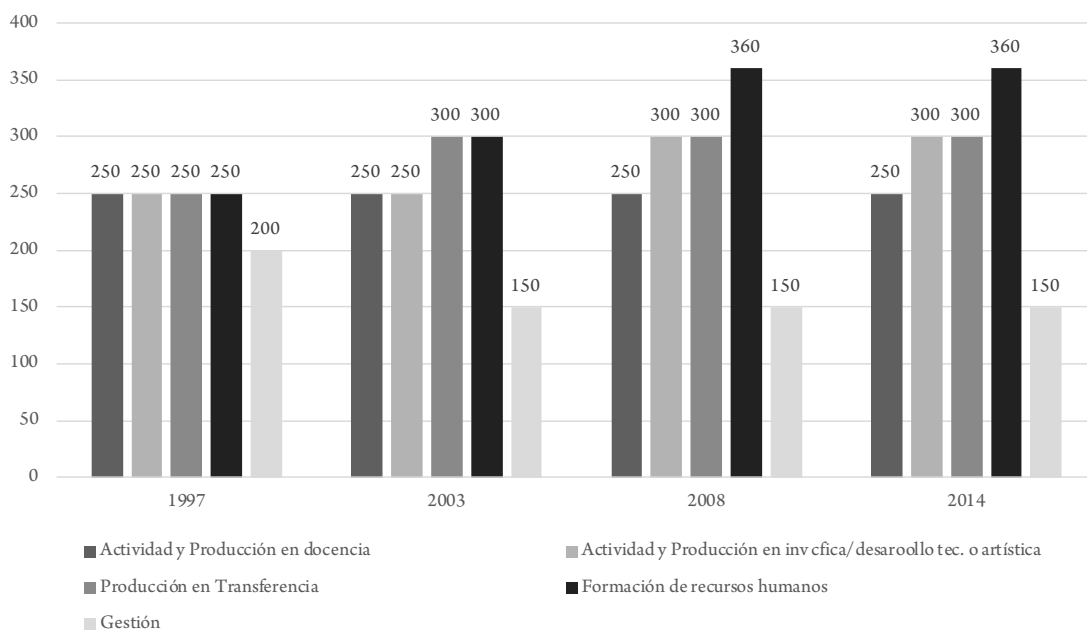
La Grilla de puntajes ha sufrido modificaciones durante el tiempo de aplicación del programa y ha sido objeto de debate entre los agentes involucrados en la definición de esos parámetros, tanto entre funcionarios del CIN, la SPU, miembros de las comisiones nacionales y otros referentes del espacio universitario que han participado en los talleres o ámbitos de discusión de esos criterios. De manera que la Grilla es resultado de una construcción social y aprendizajes y la relación de fuerzas y los intereses de quienes la fueron definiendo determinó el valor otorgado a cada ítem. Por ejemplo, en los inicios del programa, las publicaciones con referato o las patentes (que son medidas por excelencia de la productividad científica y tecnológica) “valían” 180 puntos y haber sido Rector de una universidad 200 puntos; algo que fue interpretado por Prati (2003) de la siguiente manera: “... los intereses de los funcionarios y de los profesores más antiguos (pero no los más productivos en investigación), fueron defendidos con firmeza por el CIN, contra la opinión mayoritaria” (108). Veremos, en lo que sigue, cómo se han modificado los puntajes, siguiendo una tendencia que disminuye el peso de los cargos de gestión y aumenta los aspectos vinculados a formación de recursos humanos, producción científica y transferencia.

Desde 1997, año en el cual se creó la Grilla, hasta la última categorización algunas unidades de evaluación han modificado su puntaje (Gráfico N°1). Es el caso de Formación de Recursos Humanos que aumentó en dos oportunidades: 2003, pasó de 250 a 300 puntos y 2008, de 300 a 360 puntos; convirtiéndose en la actividad que mayor puntaje otorga en relación al total, lo cual refleja la intención del programa de premiar o ponderar a quienes dirigen tesis, becarios/as e investigadores/as o acreditan una trayectoria en investigación. Algo similar ocurre con Producción en Investigación Científica (ítem 5 que es excluyente del 6, es decir, no pueden superar un cierto puntaje entre ambos y por eso los hemos graficado

juntos) que pasó de 250 a 300 puntos en la convocatoria de 2008 y el caso de Producción en Transferencia que pasó de 250 a 300 puntos en 2003. Ambos aspectos mantuvieron esos valores hasta la última categorización (2016-2018) y se constituyen en dos de las actividades más valoradas y puntuadas después de Formación de Recursos Humanos. Contrariamente, las actividades de Gestión disminuyeron su puntaje pasando de 200 a 150 en 2003 y manteniéndose así hasta la última convocatoria. El resto de las actividades contempladas para la evaluación han mantenido su valor a lo largo de la aplicación del programa.

Desde la perspectiva de los propios evaluadores/as, la existencia misma de la Grilla y los valores o puntajes asignados a cada elemento es percibida de diversas formas. Para algunos, es acorde a las necesidades de la evaluación y está equilibrada en la distribución de puntajes entre los distintos aspectos que incluye: *“la grilla está bien equilibrada (...) me parece que cualquiera que tiene un perfil completo, que hace un poco de docencia, un poco de investigación, puede llegar y mejorar su categoría, pero si solo hace docencia, si solo hace investigación, o si sólo hace transferencia, no, y me parece que esto está bien, es como un poco el espíritu del programa”* (Entrevista C-2, Comisión Regional C, 21/02/17). Otros, encuentran problemas con la “saturación” de los puntajes, es decir, el tope impuesto por los puntajes máximos que impide seguir sumando actividades o productos en los ítems que se evalúan: *“... Tampoco entiendo muy bien en algunas situaciones (...) las saturaciones, me parece que ahí no tendría que saturar (...) porque vos estás evaluando y por ejemplo, una*

Gráfico N°1: Grilla de puntajes en las convocatorias 1997-2014



Fuente: Elaboración propia en base a Sarthou, 2016 y Resolución N°3564 SPU/ N° 079 SACT, 2014.

persona en publicaciones con referato satura en 200, pero vos vas viendo y el tipo junta 300, 400 ...” (Entrevista D-9, Comisión Regional D, 1/06/16).

El modo particular en que está organizado el proceso evaluativo, los requisitos de selección de los comités de pares (elegidos de un Banco de Evaluadores compuesto con docentes-investigadores con categoría I y II con escasa información sobre sus áreas de expertise), el componente extra-disciplinar en su conformación (al menos 1 miembro del comité debe cumplir este requisito), los tiempos disponibles para evaluar una cantidad determinada de evaluaciones (generalmente 3 o 4 días donde evalúan más de 40 postulaciones por día), la escasa calidad y cantidad de información sobre las actividades de los postulantes, etc., son aspectos que se van combinando para potenciar o complejizar el uso de la grilla de puntajes preestablecidos. Ahora bien, esta grilla establece puntajes máximos y mínimos, saturación de puntaje en algunos ítems e imposibilidad de agregar información complementaria; es decir, su uso contribuye a desplegar una suerte de rutinización de los procesos de evaluación donde los/las evaluadores/ras van aplicando el instrumento sin suficiente flexibilidad ni información para poder incorporar particularidades disciplinares ni institucionales en el proceso evaluativo o de realizar una valoración global del trabajo del postulante. En definitiva, estos elementos, van definiendo y profundizando un tipo de evaluación que en trabajos previos hemos caracterizado como como burocrático-administrativa más que cognitiva o interpretativa (Bekerman, 2018d). En palabras de los propios evaluadores:

“Yo creo que el gran problema de las evaluaciones es que es evaluación cuantitativa, vos fijate que cuando yo pregunté ¿este chico qué hace?, no sabemos ni qué hace, ni qué investigación hace, qué tema de investigación, porque cómo vamos evaluar la pertinencia de una publicación o de un congreso si no sabemos qué hace. Esto es generalizado en la evaluación, el hecho de que se haga muy poca... porque uno está poniendo 4, 8, 12, etcétera y nadie leyó los artículos! Yo creo que la puntuación no puede dejar de tener en cuenta también lo cualitativo, y acá es imposible porque no los tenemos” (Entrevista E-3, Comisión Regional E, 25/10/16)

“Yo lo que digo que por ahí la grilla es demasiado pautada, entonces tenés que elegir esto, aquello y lo otro, y vos tratás de moverte interpretando o reinterpretao alguna cosa (...) pero bueno, a veces, cuando vos te acercas a una grilla que pauta demasiado, te quita esa posibilidad de introducir una ecuación personal por la cual vos decís... (...) Por ejemplo, vos tenés un tipo que está en el medio de la Cordillera, vos le vas a pedir que forme recurso humano cuando el tipo tiene que estar en el medio de la Cordillera?, vos tenés otro que está metido en el medio del Pantano del Iberá, por ahí es el único que está metido en los pantanos (...) entonces por ahí uno se encuentra con que no lo podés calificar también a éste porque él mismo, por la propia naturaleza de lo que investiga, está de alguna manera un poco aislado, ¿pero lo vamos a castigar? Qué sé yo, el tipo que se dedica a tortugas fósiles, que debe tener... primero el grupo deben ser dos nada más y ¿cómo haces con ellos? No tienen discípulos, no forman recursos humanos a lo loco.” (Entrevista E-18, Comisión Regional E, 05/10/16)

“... Lo que tenés es una matriz de evaluación. Que la matriz, en general, depende, si vos lo querés poner por la positiva te ordena, si quieres ponerlo por la negativa te encorseta. Entonces de alguna manera es la matriz la que te pone el cajón o el callejón por el cual uno transita (...) Yo creo que depende de los evaluadores/as eso, es decir, en hasta donde los evaluadores/as nos damos ciertas... dentro del límite que te está establecido, cuánto te atenes, te convertís medio en una máquina de aplicación o asumís cierta dimensión interpretativa” (Entrevista E-7, Comisión Regional E, 26/10/06)

Los testimonios seleccionados anteriormente reflejan la postura de los/las evaluadores/as que experimentan su propia práctica evaluativa con un escaso margen de autonomía para incorporar criterios propios, más cualitativos, y se auto perciben constreñidos a desarrollar un tipo de evaluación más mecánica, basada en la asignación de puntajes preestablecidos. Estas percepciones conviven con otras, sostenidas por evaluadores/as que no sólo consideran posible un aporte personal, sino que postulan la necesidad de contar con evaluadores/as que sean expertos (o experimentados) para poder identificar fácilmente la calidad de la producción y actividades de investigación de los postulantes, como un medio para “palear” el escaso margen de acción de la práctica evaluativa. Ambas posturas, coinciden en afirmar que existe insuficiente disponibilidad de información sobre las actividades y producción de los postulantes, lo cual complica la posibilidad de realizar una evaluación global y profunda:

“El tema es el siguiente, nosotros tenemos para la evaluación un universo acotado, lo que nosotros recibimos es un sistema estandarizado que formaliza la investigación en la distribución que propone un formulario que, ya lo he dicho, para mi gusto es muy poco amigable. Ahora, uno parte de esas limitaciones que son propias de la presentación de la información, entonces, lo que debe haber desarrollado es la habilidad suficiente para que usted me diga que publicó en el medio A en la revista B y yo tenga la capacidad para distinguir qué relevancia tiene que usted lo haya hecho en uno o en otro. Ahora, la información que se brinda dentro del sistema, exige un enorme conocimiento acerca de los ámbitos del trabajo en la disciplina de las temáticas de la disciplina, y de los ámbitos en los cuales se pueden desarrollar actividades más o menos formalizadas (...) lo traduzco en términos más sencillos, hay una indispensable necesidad de que el evaluador maneje dinámicamente el conjunto disciplinar, porque de otra manera, se está en riesgo de que no reconozca, a partir de un dato que no es un dato lo más desagregado, lo más específico, sino, que sea un dato general (...)saber reconocer si en el contexto de una publicación... Si usted tiene un evaluador poco formado, el sistema hace agua por todos lados, presenta muchísimas fisuras, depende mucho de eso.” (Entrevista E-3, Comisión Regional E, 25/10/16)

Otro aspecto emergente en las evaluaciones vinculado al uso de la Grilla, tiene que ver con la tensión entre los requisitos cualitativos y cuantitativos exigidos para acceder a cada categoría (Ver síntesis Capítulo V), porque los/las evaluadores/as se encuentran con ciertos perfiles docentes que cualitativamente podrían cumplir

las condiciones de acceso a determinada categoría, pero no alcanzan el puntaje requerido, o viceversa. Los propios evaluadores advierten las consecuencias de estos desajustes que derivan en pedidos de revisión y apelación de los dictámenes, lo cual implica un nuevo procedimiento de evaluación que involucra a la Comisión Regional y a la Comisión Nacional de Categorización. Ante esto, intentan morigerar los puntajes en busca de un ajuste entre criterios cuantitativos y cualitativos desalentando, de esta forma, los pedidos de recusación/apelación de los resultados por parte de los/las postulantes. Transcribimos algunos ejemplos de los múltiples que observamos:

“... Yo lo bajaría un poco para que no digan, ah, me faltó un pelito. Si es más lo que le falta es más difícil recusar...”. (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16)

“Evaluador 1: ¿Cuál es el total para ingresar a categoría 4? Evaluador 2: 300. Evaluador 1: Tiene 298. Evaluador 3: Bueno, si no llega no llega. Evaluador 1: Si es que más a su favor no puedo hacer. Tiene puntajes muy justos y en algunos casos sobrevalorados. Y, además, es un simple Adjunto. Fíjate vos que, de los 3 capítulos de libros que presenta uno está en prensa y yo le di puntaje máximo. Más no lo voy a ayudar. Evaluador 2: Sabes qué?, bajale un poco el puntaje entonces. Evaluador 1: Vos decis?, para que no quede tan en evidencia... Evaluador 2: Si, porque si queda tan en el borde pueden reclamar. Evaluador 1: Bien, le voy a bajar en producción porque la parte de la producción con referato tampoco la cumple” (Notas de observación N-7, Comisión Regional C, 30/11/16).

Los aprendizajes de la judicialización existente en el pasado y los mecanismos que se crearon para evitar altos niveles de recusaciones fue un tema recurrente en las observaciones. Las comisiones regionales transmiten esta preocupación y la mayoría de los evaluadores/as intentan finalizar sus evaluaciones dejando el menor margen posible para que los postulantes puedan recurrir a una reconsideración. Si ellos no lo hacen, algún miembro de la Comisión Regional se los sugiere. El mecanismo de estos procesos es el siguiente:

“La CRC no puede categorizar (...) el comité evaluador sugiere una categoría, la CRC anula o acepta. Si acepta hace la resolución y otorga esa categoría, se lo notifica al docente investigador y el docente investigador puede recurrir bajo dos instancias, una instancia es recurrir lo que hizo la CRC, que es una reconsideración, por lo tanto ese expediente vuelve a la CRC, con los antecedentes que pone el docente investigador, que no puede agregar antecedentes, puede aclarar cosas que ya estaban escritas, entonces la comisión regional puede decidir hacer lugar y mandan a un nuevo comité; o el docente investigador puede mandarlo directamente a la nacional como un jerárquico, obvia el paso por la CRC y lo manda a la nacional, entonces al final de todo el proceso, en la nacional nosotros tenemos parvas de carpetas con jerárquico. Si la CRC envía uno que ha reconsiderado, lo manda a un comité y vuelve con las mismas cosas, no ha lugar al pedido de reconsideración, ese pasa a jerárquico también automáticamente, si el comité evaluador dice no, no, realmente tenía razón, aconseja otra categoría, la CRC hace la resolución, lo notifica y el otro feliz, chocho

de la vida (...) la Comisión Nacional es asesora, entonces eso pasa al secretario de políticas universitarias que es el que dice, esto vuelve a la regionales, las que son aceptadas, hay un 2%-3% de las jerárquico que vuelve a lugar, el resto se rechazan todas, y si no, el ministro es el que firma la notificación de rechazo de su jerárquico (...) en la medida en que hemos ido aclarando en el artículo 18, en el 2004 era un 15% y ahora estamos en el 5%, ¿Por qué? porque está más claro” (Entrevista A-16, Informante clave, 23/11/16;).

4. Formación de recursos humanos: barrera de entrada a las categorías superiores

Tal como habíamos mencionado, en la última categorización 2016-2018 el aspecto más valorado en la Grilla fue la Formación de Recursos Humanos (360 puntos), cuya distribución interna otorga a la dirección o co-dirección de doctorandos los puntajes más altos.

9	FORMACIÓN Y DIRECCIÓN DE RR.HH. PARA LA INVESTIGACIÓN, EL DESARROLLO TECNOLÓGICO Y LA CREACIÓN ARTÍSTICA	PUNTAJE HASTA	EVALUACIÓN
9 1 a	Dirección de tesis de Doctorado, finalizadas y aprobadas	180	
9 1 b	Codirección de tesis de Doctorado, finalizadas y aprobadas	180	
9 2	Formación de investigadores / tecnólogos / artistas	140	
9 3 a	Dirección de tesis de Maestría, finalizadas y aprobadas	80	
9 3 b	Codirección de tesis de Maestría finalizadas y aprobadas	80	
9 4 a	Dirección de trabajo final de especialización	50	
9 4 b	Codirección de trabajo final de especialización	50	
9 5	Dirección de becarios o tesistas de posgrado en curso	80	
Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)		TOTAL	360

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Al igual que en el resto de los ítems que se evalúan, los puntajes corresponden a máximos, “saturan”, es decir, una persona que dirigió o co-dirigió 4 o 5 tesis de doctorado alcanza los 180 puntos y si excede esa cantidad ya no puede sumarlas. Otro dato a considerar es que se equipara la tarea de dirección con la co-dirección de investigaciones; lo cual fue motivo de debate y cuyo resultado quedó plasmado en el último Manual de Procedimientos donde se incluyó una modificación en los requisitos cualitativos para acceder a las categorías superiores: para la categoría I anteriormente se requería haber dirigido como mínimo dos tesis de posgrados mientras que el nuevo Manual exige haber dirigido una y dirigido o co dirigido otra; además, permite reemplazar este requisito por una labor continuada de 12 años de formación de recursos humanos acreditada mediante un informe. Para la categoría II que anteriormente era un requisito haber dirigido una tesis de posgrado, la nueva norma estipula haber dirigido o co-dirigido una tesis o acreditar una labor continuada de formación de recursos humanos durante 8 años. Un antiguo miembro de una CRC sostenía que esas modificaciones hicieron más laxos los criterios de evaluación:

“yo he visto mucha flexibilización del programa (...)... si no tienen la tesis, pueden tener 8 años; si no pueden tener dos tesis, puede traer 12 años blablablá....(...)

voy hablar de las ciencias sociales (...) que la parte investigativa es más bien, en términos generales, solitaria, empezó a promover una mayor dedicación al tesista, porque como tiene una puntuación ser director de tesis finalizada, entonces mucha gente que decía no, no tengo tiempo, no, no quiero, empezó a buscar eventuales tesis-tas y empezó a presionar para que efectivamente trabajen y para que efectivamente presentaran las tesis. Pero con esto de que puede ser sustituido con 8 años o 12 años, entonces eso vuelve a decaer ...” (Entrevista G-2, Informante clave, 05/10/16)

En el mismo sentido, otro entrevistado nos decía que los cambios en los requisitos cualitativos pueden perjudicar al sistema al permitir un acceso menos restringido a las categorías superiores:

“... yo le planteé una vuelta en el CIN (...) les planteé qué pasaría si todos fuéramos I, ¿quieren ser I? Todos I, es como en el CONICET si todos fueran superior no tendría sentido, o sea, ¿Usted qué quiere ser, I? Acá está. Se acabó la historia. Plancha...” (Entrevista A-16, Informante clave, 23/11/16)

Contrariamente, otros agentes sostienen que estos cambios en la normativa tuvieron la intención de dar lugar a las especificidades disciplinares e institucionales en la grilla:

“... codirigir a veces es más que dirigir (...) esa era una gran discusión, si codirección era lo mismo que la dirección en algún punto (...) y después digamos que muchos casos, puede haber mucha formación de recursos humanos que igual sea significativa, por más que no haya llegado a dirigir una persona que termina una tesis (...) y otra que tenía que ver con las disciplinas, con doctorados recientes, con los cuales era obvio que no iban a tener doctores, caso arquitectura, caso artes (...) y después, digamos, que muchos casos, puede haber mucha formación de recursos humanos que igual sea significativa, por más que no haya llegado a dirigir una persona que termina una tesis” (Entrevista G-1, Informante clave, 04/10/16)

“Evaluador 1: “... la mayoría de las universidades que tienen posgrado, ponen como criterio tener un co-director, pero en general es una figura legal, pero no real (...). Evaluador 2: Pero puede pasar al revés también (...) hay ocasiones en que el director se pone nominalmente porque es una persona de prestigio, pero el codirector es quien asume todo el proceso de acompañamiento.” (Notas de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/16)

Las tensiones vinculadas a la formación de recursos humanos como condición para acceder a las categorías superiores atraviesan la práctica evaluativa porque es muy frecuente el caso de quienes presentan solicitud de equivalencia/trayectoria. Pero los/las evaluadores/as disponen de una carpeta con la información que el programa permite cargar (que no es exhaustiva) y en ocasiones no es suficiente para corroborar la trayectoria del postulante, lo cual genera discordancias entre los años de formación de recursos certificados por las Secretarías de Ciencia y Técnica de las universidades de origen y la producción científica de la persona:

“Evaluador 1: ¿Cómo puede ser una persona que acredita 8 años de participación en proyectos, pero de producción nada? ¿No les da vergüenza?... Acredita sólo participación en conferencias por invitación, como panelista... señora, pero conferencista o panelista no es nada en términos académicos, importa la producción! Esta es una de las incoherencias de las evaluaciones. No podés pasar tantos años en investigación, sin publicar artículos. Yo me tomo el trabajo de relacionar productividad con proyectos en los que participa.” (Notas observación N-12, Comisión Regional E, 25-27/10/2016)

La controversia en torno a los modos de puntuar la formación de recursos humanos y los cambios cuantitativos y cualitativos que se han incorporado, reflejan la importancia de esta unidad de evaluación para el acceso a las categorías superiores. Es decir, es un capital eficiente que permite romper la barrera de entrada a las categorías I y II:

“Digamos que la línea de división entre las categorías, las superiores, I y II, diferente de la III y la IV, sería formación de recursos humano (...) por ejemplo para categoría I, necesitan dos tesis dirigidas o co-dirigidas, pero finalizadas, pueden tener una, pero tienen que demostrar haber formado recursos humanos 12 años, entonces cómo veo eso, bueno si dentro de todos los papers que tiene, va como último autor, si va como último autor, y bueno, el primero seguro que fue el becario que dirigió, entonces ahí podría decir, bueno sí, está formando recursos humanos, si puede ir a esa categoría y ver desde qué año empieza a figurar como último autor el docente que se está postulando, si ahí tienen los 12 años y está como último autor y le falta un becario, bueno sí, sí lo considero para la categoría que solicita, si no, no.” (Entrevista E-15, Comisión Regional E, 04/10/16)

“Entrevistador: ¿Y cuál cree que esos son los criterios determinantes para acceder a las categorías superiores? Evaluador: La formación de recursos humanos y la producción científica, sin lugar a dudas, tener el máximo título en la formación y una amplia producción científica (...) sobre todo a través de publicaciones con referato y formación de recursos, lo demás...”. (Entrevista E-6, Comisión Regional E, 04/10/16)

Sin embargo, muchos evaluadores/as advierten ciertas restricciones en el requisito de formación de recursos humanos que no permite incorporar situaciones específicas de algunas universidades y de ciertas disciplinas con desarrollos desiguales de los posgrados, unificando o equiparando todas esas particularidades en una única grilla que habilita un solo casillero con un puntaje preestablecido:

“En la universidad, el problema es que la dirección de recursos humanos tiene muchas variables; en muchas universidades del mundo eso no se considera, por ejemplo en Estados Unidos, la dirección de recursos no se considera, solo se considera exclusivamente lo que depende de uno, la formación de recursos no depende estrictamente de una persona, porque a veces que esa persona tenga la posibilidad de que su gente tenga becas, las becas de la universidad las definen, en general (...) da la casualidad que hay profesores que tienen más becarios, pero después uno mira y dice, bueno

estuvo en la comisión evaluadora, estuvo en la comisión de esto, entonces es relativo en ese sentido, porque una persona que no tiene una beca es muy difícil que pueda terminar el doctorado, después una persona que no tiene la bibliografía pertinente, una persona que no ha podido irse a formar afuera, todo eso es un problema. Yo creo que de algún modo la formación de recursos tiene este contacto, pero no sé si es decisiva como se la hace con dos tesis finalizadas para la categoría II, la gente se queja mucho, yo en eso creo que sí, que tiene que pesar, pero no estoy tan segura de que esté bien eso como está planteado, sin pensar en todas las variables que pueden intervenir en que uno pueda dirigir o no dirigir recursos.” (Entrevista E-13, Comisión Regional E, 05/10/16)

“... ahí la grilla es clara, te exige formación de recursos humanos, que tengan formación de recursos humanos, es decir, vos podes tener una gran producción, hoy tuvimos una situación de ese tipo, podes tener una gran producción, de mucha importancia, investigación sistemática, títulos académicos, máximo título académico, podes tener todo eso, y sin embargo, no podes ingresar a la categoría II porque no tenés la cantidad de tesis aprobadas, y eso, en general, está bien, pero al mismo tiempo es un problema porque no todas las universidades tienen la masa de tesis necesarias para que todos sus docentes investigadores/as puedan dirigir tesis, entonces ahí habría que hacer algo me parece a nivel de un banco nacional porque hay universidades donde faltan directores y hay universidades donde sobran docentes que a esta altura ya tienen doctorados, ya tienen una carrera.” (Entrevista E-7, Comisión Regional E, 26/10/16)

Durante nuestras observaciones advertimos que el quiebre o el punto de inflexión se produce en el paso entre la categoría IV y la III, es allí donde comienzan a diferenciarse los perfiles más orientados a la investigación que finalmente llegarán a las categorías superiores (I y II) de aquellos más orientados a la docencia que podríamos ubicarlos entre las categorías V y III. Entre una y otra categoría la diferencia cuantitativa en el puntaje aumenta: 150 entre la V y la IV; 200 entre la IV y la III; 250 entre la III y la II y 450 puntos de diferencia entre la II y la I. En relación a esta última brecha surgieron algunas consideraciones entre los/las evaluadores/as:

“Evaluador 1: Hay mucha diferencia de puntaje entre la I y la II, eso es otra discusión porque es mucha diferencia, pero bueno. Evaluador 2: Qué puede hacer un I que el II, no?. Evaluador 1: Nada, prestigio nada más. Evaluador 2: Y... para prestigio es mucha diferencia de puntaje (...) las diferencias cualitativas son claras, pero la diferencia cuantitativa es... fijate vos, tiene 750 puntos para la II y 1200 para la I, entonces si bien es muy fácil pasar los 750, no es tan sencillo llegar a los 1200, a mí me parece que por lo que visto, así revisando expedientes, me parece que el puntaje es lo que ha evitado que muchos lleguen a la I, 1200! eso hay que juntarlos, 750 es muy poco, alguien con una trayectoria de 15 años enseguida pasa a los 750, o sea con un doctorado, un cargo de titular o adjunto, alguna gestión y alguna cosita, ya tenes 750.” (Entrevista D-5, Comisión Regional D, 22/11/16)

En definitiva, pasando revista a las percepciones de los/las evaluadores/as (jueces y parte en el sistema) y a nuestro propio análisis en relación a la distribución

de los puntajes en la grilla, podemos decir que la formación de recursos humanos es un capital que legitima y otorga prestigio basado, precisamente, en la capacidad para formar discípulos y eso queda plasmado en la ponderación que alcanza en la grilla y las posibilidades que otorga para acceder a las categorías superiores del PROINCE.

Ahora bien, ese aspecto es propio de las actividades docentes, tanto la dirección de tesis de grado como de posgrado forman parte de las tareas que deben hacer y efectivamente realizan los docentes y aún si pensamos en la posibilidad que otorga el programa de reemplazar la dirección o codirección de tesis por la acreditación de 8 o 12 años de trayectoria en investigación, estaríamos refiriéndonos a docentes que dirigen proyectos, coordinan grupos de trabajo, es decir, realizan tareas típicamente docentes. De manera que, los docentes que son “premiados” o legitimados en el programa son aquellos que podríamos denominar “docentes puros”, cuyas trayectorias se diferencian de por lo menos dos tipos de perfiles. Uno de ellos, vinculado a quienes desarrollan tareas de gestión, “docentes-gestores”, que, si bien en los inicios del programa obtenían beneficios derivados de un puntaje alto en este ítem, actualmente con la normativa vigente, no son quienes efectivamente alcanzan las categorías más altas y, además, las observaciones que realizamos en los comités evaluadores nos mostraron que son combatidos por aquellos docentes evaluadores que no ocupan esos cargos en los espacios universitarios. El otro perfil que se diferencia del docente-puro está constituido en base a las trayectorias más orientadas a la investigación, generalmente, coincidente con docentes que tienen cargos en otros organismos científicos y que hemos denominado “docentes-CO-NICET”, quienes también aparecen fuertemente resistidos entre los evaluadores que participaron en la categorización-objeto de nuestro estudio.

Una mirada rápida a las trayectorias de esos evaluadores (recordemos que son docentes-investigadores con categorías I y II del PROINCE de todas las universidades del país) nos muestra que la mayoría de ellos pertenece al grupo de los docentes-investigadores “puro”. Son muy pocos los que tenían un perfil de gestión y en el caso de quienes formaban parte del perfil investigador detectamos que asumieron un rol diferente al que asumen en las comisiones evaluadoras del CONICET, adoptando los criterios explícitos establecidos en la grilla de puntajes del programa de incentivos como los juicios válidos para evaluar a los postulantes y haciendo consciente las diferencias respecto de la cultura evaluativa predominante en las evaluaciones que realizaban en aquel organismo.

De manera que, los docentes-investigadores que aceptan participar como evaluadores (y desde ese lugar asumen el poder de legitimar determinado perfil) son, mayoritariamente, docentes-investigadores “puros”, y sus criterios implícitos (emergentes en la práctica evaluativa) sumados a los criterios explícitos (reflejados en la normativa y la grilla) van contribuyendo a legitimar determinado prestigio que está vinculado y, a su vez, tiende a reforzar los perfiles de docentes investigadores-puros, aquellos que desarrollan actividades docentes, de extensión, de transferencia que alcanzan puntajes en los diversos aspectos de la grilla y en función de eso alcanzan las categorías superiores. Son ellos quienes mayoritariamente

postulan al programa, participan como evaluadores y, en definitiva, buscan posicionarse como destinatarios del programa.

5. Actividad y producción en investigación científica o desarrollo tecnológico: diversidad teñida de homogeneidad

Este ítem tiene un puntaje máximo que asciende a 300, lo cual refleja una clara intención del programa de premiar estas actividades que junto con Transferencia constituyen los aspectos con mayor puntaje, luego de la Formación de Recursos Humanos.

6	ACTIVIDAD Y PRODUCCIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA O DESARROLLO TECNOLÓGICO	PUNTAJE HASTA	EVALUACIÓN
6.1	Libros publicados por editorial con arbitraje o Comité Ed.	180	
6.2	Capítulos de libros publicados por editorial con arbitraje o Comité	60	
6.3	Patentes registradas y/o propiedad intelectual	130	
6.4	Publicaciones con referato	200	
6.5	Publicaciones sin referato	50	
6.6	Desarrollo e innovación tecnológica documentada (*)	200	
6.7	Presentaciones en reuniones científicas	60	
6.8	Conferencias, por invitación, en reuniones internacionales	80	
6.9	Evaluación de actividades científicas y tecnológicas	80	
Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)		TOTAL	300

(*) 6.6 a Con Evaluación externa: hasta 200 puntos / 6.6 b Sin Evaluación: hasta 50 puntos

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Tal como se observa en la Grilla, los aspectos más valorados al interior de este ítem son las publicaciones con referato (se refiere a artículos) y desarrollo e innovación tecnológica documentada con evaluación externa (200 puntos); luego, libros publicados con arbitraje (180 puntos, exactamente el mismo puntaje que los libros en el ítem de producción en docencia), seguido de las patentes (130 puntos). El resto de las actividades tienen valores inferiores a 100. El trabajo de observación que realizamos mostró una tensión recurrente en relación a esta unidad de evaluación, referido a la saturación o el puntaje máximo que puede otorgarse, lo que no sólo deja afuera actividades de evaluación o presentaciones en reuniones científicas que habitualmente superarían el puntaje máximo establecido, sino que, además, promueve prácticas de tergiversación porque los docentes postulantes trasladan actividades típicas de producción en investigación al ítem producción en docencia –sacando ventaja de la ambigüedad entre ambos aspectos en la grilla– buscando asegurarse que sean contabilizadas:

“... para que no le sature, hay gente que no le vale nada ir a congresos, publica en revistas internacionales, en las mejores, pero eso le da 200 puntos como máximo, nada más, entonces saca de un lado, mete en otro, es un despelote, es decir, haciendo una ingeniería complicada.” (Entrevista D-9, Comisión Regional D, 1/06/16).

En relación a las publicaciones se establece una diferencia entre artículos con o sin referato pero los/las evaluadores/as no tienen la posibilidad de leer de manera completa el texto ni los resúmenes de las publicaciones para determinar la

calidad de las mismas, sino que utilizan otros criterios implícitos para completar la evaluación tales como: editorial, cantidad de autores, en algunos casos idioma o indexación, etc.; pero ninguno de estos aspectos recibe un puntaje en la Grilla ni se orienta a una diferenciación o jerarquización de diversas modalidades de circulación del conocimiento. Tal como advierte Beigel en el Capítulo III, la normativa del PROINCE establece que las publicaciones científicas “con referato/arbitraje” tienen mayor puntaje que las sin referato y sólo incluye la salvedad de que dichas publicaciones sean “preferentemente indexadas” para quienes aspiran a la categoría superior (I). De manera que, la diferenciación de los perfiles de los docentes-investigadores/as en las diversas categorías no estará definida por sus publicaciones (algo que sí ocurre, por ejemplo, en la cultura evaluativa del CONICET), sino que intervienen otros capitales: la dirección de tesis de posgrado, la titulación y la producción en docencia, transferencia, etc.

Algunos testimonios de los/as evaluadores/as entrevistados dan cuenta de la demanda de acceso a mayores datos de las publicaciones y, sobre todo, reflejan las diferencias disciplinares en los modos de evaluación que, sin embargo, no están contempladas en la grilla:

“Los evaluadores/as discuten sobre el puntaje de una publicación cuando la persona es autor o co-autor. Una evaluadora dice que estar sólo en una publicación podría suponer que no sabe trabajar en equipo. Otra dice que el investigador tradicional pondera más la publicación sólo. La primera agrega que eso es relativo y que para ver el valor de la publicación habría que leerla y ver el contenido de la publicación. “Además, a veces haces el mismo trabajo si sos autor o co-autor, no importa el orden. Es difícil...yo le daría el mismo puntaje al autor y al co-autor” Otra evaluadora interviene: “Lo que se ve en Ciencias Sociales, en los congresos, es que publican 5 personas, pero sabemos que no todos hacen el trabajo”. Otra evaluadores/as agrega: “Claro, en las revistas posta te piden poner el rol que tuviste en la publicación”. (Notas de observación N-10, Comité de Ciencias Sociales, Comisión Regional D, 22/11/16)

“Los evaluadores/as comentan una postulación con una publicación en editorial Elsevier/Springer y uno de ellos dice: “es buena”. Luego, leen otra publicación con una editorial local y otro evaluador sostiene: “no creo que haya tenido referato”. A medida que van avanzando en las evaluaciones observamos que puntúan mejor a las que son en inglés y editoriales extranjeras mientras que a las editoriales locales les asignan menor puntaje.” (Notas de observación N-8, Comité de Física, Comisión Regional C, 14/11/16)

El ítem Actividad y producción en investigación científica o desarrollo tecnológico es mutuamente excluyente con el siguiente, correspondiente a la *Producción Artística*. Es decir, los postulantes que completan este apartado no deben completar el otro y viceversa o bien pueden completarlos, pero no podrán superar los 300 puntos entre ambos. Esto es producto de una conquista de parte de Artes que logró introducir en la grilla un bloque específico para evaluar las actividades particulares y específicas de esa disciplina, que fue incorporado durante la última

categorización. El debate de fondo está basado en una larga tradición bibliográfica que sostiene la necesidad de considerar las especificidades disciplinares en los procesos de evaluación de la ciencia. En ese sentido, Mutzl, Bornmann y Daniel (2013) clasificaron las disciplinas científicas según el mayor o menor empleo de los distintos formatos de publicación de los resultados de investigación. En términos de evaluación, estos autores corroboraron que Artes y Humanidades realmente debe ser tratadas como un área independiente y relativamente uniforme, y que, en lugar de contar sólo artículos de revistas y sus citas, es importante incluir también monografías y antologías. En la misma línea, Bianco, Gras y Sutz (2014) afirman que *“no es posible utilizar un mismo sistema de juicios para ponderar y valorar la diversidad de objetivos de investigación, marcos conceptuales de referencia, estrategias de investigación, tipos de resultados y sus medios de difusión”* (220). En este sentido, enfatizan la necesidad de que los sistemas de evaluación contemplen las diversas modalidades en las que se expresa la identidad académica de distintas orientaciones disciplinarias cuando el propósito mayor es estimular la calidad en todas ellas. La inclusión de un bloque de puntajes pensado exclusivamente para evaluar las actividades artísticas refleja un aspecto esencial del desarrollo histórico del PROINCE, vinculado a la autonomía de las universidades y específicamente del CIN, en relación a los criterios internacionalizados (e internacionalizantes) de los sistemas de evaluación a nivel regional y global.

6. Transferencia: nuevos perfiles, adaptaciones y deudas

Este aspecto de la Grilla aumentó entre 1997 y 2003, pasando de 250 a 300 puntos, lo cual refleja –junto con la incorporación de los PDTs– una adaptación del instrumento de evaluación a un nuevo perfil de docente investigador orientado a la ciencia aplicada o que transfiere al medio sus conocimientos. Al interior de esta unidad de evaluación, algunos subtems aumentaron sus puntajes: patentes pasó de 150 a 200 puntos, transferencia de investigación de 100 a 180 puntos, divulgación de 50 a 100 puntos, servicios especiales de 60 a 100 puntos y extensionistas de 20 a 30 puntos (Sarhou, 2016)

8	TRANSFERENCIA	PUNTAJE HASTA	EVALUACION
8.1	Transferencia de patentes y/u otra propiedad Intelectual Registrada. NO CONSIGNAR lo declarado en 6.3	200	
8.2	Transferencia de investigación científica, desarrollo y/o innovación tecnológica no registrada con número de inscripción	180	
8.3	Divulgación científica o pedagógica	100	
8.4	Servicios especiales y asistencia técnica acreditado formalmente	100	
8.5	Capacitación de extensionistas	30	
Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)		TOTAL	300

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Resulta interesante pensar que transferencia tiene el mismo puntaje –la misma valoración– que la producción en investigación y esto refleja un intento por “premiar” dos modos de producción y circulación de conocimiento diferentes. Dos perfiles diversos de docentes-investigadores/as –y la gama de matices que puedan

existir entre unos y otros– cuyas especificidades disciplinares, sin embargo, no han tenido espacio en la grilla; es decir, los modos de transferencia en cada una de las disciplinas difieren, pero son valorados del mismo modo. En este sentido, afirmaban algunos evaluadores/as:

“...Evaluador 2: Otra cosa que a mí ha pasado, yo he tenido que evaluar dentro de la UNAM a la Facultad de Arte y Diseño, que una publicación es presentar una muestra, esa es la publicación, ahí se te complica el doble, eso es otra cosa completamente distinta, ellos ponen como trabajos de investigación la estatua tal y vos decís: a la miércoles cómo voy a evaluar esto! Evaluador 1: Yo vengo de una familia de músicos y estábamos conversando hoy con dos personas que pertenecen a la cultura, y un músico, un director de orquesta eminente, le ponemos una categoría baja porque la ejecución no tiene lugar, un pintor de primera categoría estaría abajo de uno que se dedica al estudio crítico del arte del renacimiento, que no es que no tenga importancia. Evaluador 2: Hay cosas tan específicas de la disciplina que es muy difícil evaluarla si no sos de la disciplina y si sos, no te deja el formulario, ese tipo de cosas viste todavía hay que analizarlas. Evaluador 1: Claro, los proyectos comunitarios, por ejemplo, que uno puede decir, no son de investigación científica estrictamente, pero son proyectos que contribuyen al desarrollo de la educación en todos sus niveles, eso escuchame, si vos lo presentas en el CONICET, te dicen, no, te equivocaste de kiosco” (Entrevista E-10, Comisión Regional E, 26/10/16)

“Tenemos un mal registro de transferencias, la patente está clara, pero faltan registros. Hay mucha transferencia en las universidades que no van con una patente, sobre todo la que es social y es muy importante en un país como el nuestro que vive en crisis, o tenes la gente que trabaja en veterinaria, agricultura, tenes mucha transferencia al sector productivo que no va de la mano de la patente.” (Entrevista E-8, Comisión Regional E, 04/10/16)

“Y no es lo mismo hacer transferencia en lugares donde es más sencillo, como pueden ser ciudades o provincias más ricas, como hacerlo en pueblos pequeñitos o provincias muy pobres donde no solo tenes que luchar con tu falta de presupuesto sino también con la gente y la comunidad que te recibe, que no tiene a lo mejor esa visión que tienen otro tipo de comunidades. Y eso hace difícil poner parámetros para decir: a éste le doy 3, a éste le doy 10 y al otro le doy 25 porque no es lo mismo, es muy difícil evaluar eso. El esfuerzo que pone el docente, sobre todo el docente de carrera que no está anclado al sistema científico, que la ha peleado siempre desde la universidad” (Entrevista A-10, Comisión Regional A, 24/08/16)

También hay voces que consideran excesivo el peso otorgado a las actividades de transferencia en el marco de un programa que busca estimular la investigación científica:

“... sobrevaluado todo lo de transferencia, vinculación y extensión, por ahí con ese rubro vos obtenes más puntaje que en producción científica, nosotros estamos exigiendo, fijate que nosotros acordamos en este comité, una publicación en una revista local o los congresos, si es local y si no es primero o último autor darle 1 punto, y si es un nacional 3 puntos, si es internacional 4, y por una charla en una actividad

de extensión por ahí le das 4 puntos y hay gente que hace eso que tiene 20 charlas o 20 artículos publicados en el diario, y tiene más puntaje por eso, está bien que la transferencia, la vinculación y la extensión y todo eso se valore de alguna manera, pero no puede tener un peso mayor que la parte de producción científica, estamos evaluando docentes investigadores/as, no docentes extensionistas (...) No tiene el mismo peso, ir a dar una charla que uno va un día, no tiene el mismo peso que lo que es escribir un artículo científico y no solamente escribirlo, sino hacer un experimento para poder revisar ese artículo científico, ir y volver con el réferi, los editores, ósea lo que lleva un trabajo en un artículo científico con repercusión de impacto internacional no tiene lo mismo... por eso debe sopesarse de manera distinta... la parte de la extensión, la vinculación, es importante, pero el incentivo es al docente investigador, entonces que esas actividades son importantes y que para la universidad pública son las tres patas, los tres pilares, docencia, investigación y extensión, está todo bien, pero esto es un programa de incentivos al investigador...” (Entrevista C-4, Comisión Regional C, 14/11/16).

Para analizar este tipo de posicionamientos podría resultar útil hacer una analogía con aquello que postula Vasen (2018), a propósito del sistema de incentivos mexicano, en relación a la existencia de una desarticulación entre “*los objetivos centrales de las políticas públicas de ciencia y tecnología y las señales que reciben los investigadores/as acerca del tipo de conducta que se considera deseable*” (p.3). Este autor, sostiene a modo de hipótesis, que “*mientras el discurso de la política científica impulsa la agenda del conocimiento aplicado y transferible, los incentivos se alinean con la forma clásica de concebir la tarea académica.*” (p.3). En el mismo sentido, podemos pensar que los docentes-investigadores que están cumpliendo el rol de evaluadores/as en el PROINCE aplican criterios implícitos de evaluación anclados en una concepción tradicional de hacer ciencia y un perfil clásico de investigador (valorando las publicaciones, la formación doctoral, etc.) mientras que la Grilla de puntajes refleja uno de los lineamientos de la política científica orientado a ponderar las actividades de transferencia y vinculación (otorgándole un puntaje similar al de producción en investigación). En esta encrucijada, los docentes que postulan al programa deberán ir construyendo sus trayectorias teniendo en cuenta, tal como plantea Vasen, que su participación en actividades de vinculación y transferencia de conocimiento puede ser una apuesta riesgosa que quita tiempo a la investigación “*propia mente dicha*” y que da lugar a productos de calidad dudosa que serán tomadas en cuenta, luego, para sus estímulos.

7. Actividad y producción en docencia: ambigüedades y controversias

Esta unidad de evaluación se ha mantenido estable con un puntaje máximo de 250 puntos, aunque sufrió modificaciones en la distribución interna en el Manual de Procedimientos de 2014 cuando la dirección de tesis de grado pasó de 50 a 80 puntos; probablemente, en respuesta al debate en torno a si el elevado valor asignado a la dirección de tesis de posgrado para acceder a las categorías superiores habría desalentado y desfavorecido la dirección de tesis de grado por parte de los/

las docentes. Ahora bien, ¿cuáles son las actividades más premiadas al interior de este ítem? En primer lugar, las publicaciones de libros con arbitraje, lo que incluye una amplia diversidad dejando a criterio de los/las evaluadores/as la ponderación y estableciendo como máximo 180 puntos (el mismo puntaje que los libros registrados en el ítem producción científica). En segundo lugar, se valora la docencia en el posgrado con un puntaje máximo de 100, lo cual ha sido objeto de controversias entre los evaluadores/as porque no disponen de la información mínima necesaria para determinar si es una intervención docente esporádica o permanente, si es en el marco de una carrera o de un taller/curso, si el espacio en el cual se dicta está aprobado por CONEAU o no, etc. Es decir, genera más dudas que certezas al momento de ser evaluado. Dos subítems siguen en orden de importancia: innovación pedagógica con referato y dirección de tesis de grado.

4	ACTIVIDAD y PRODUCCIÓN EN DOCENCIA	PUNTAJE HASTA	EVALUACIÓN
4.1	Libros publicados por editorial con arbitraje o Comité Ed.	180	
4.2	Capítulos de libros publicados por editorial con arbitraje o Comité	60	
4.3	Innovación pedagógica (*)	80	
4.4	Material didáctico sistematizado	40	
4.5	Docencia en carreras de posgrado	100	
4.6	Otra docencia de posgrado	50	
4.7	Integrante de tribunales de concursos docentes	40	
4.8	Integrante de tribunales de tesis de posgrado	60	
4.9	Dirección de tesis de grado o trabajos finales aprobados	80	
4.10	Dirección de pasantes	20	
4.11	Integrante de Comisiones Evaluadoras en Org. Acreditación	60	
Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)		TOTAL	250

(*) 4.3 a Publicaciones con referato: hasta 80 puntos / 4.3 b Publicaciones sin referato: hasta 30 puntos / 4.3 c Presentaciones en Congresos hasta 30 puntos.

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Este aspecto de la grilla se presenta como ambiguo y confuso, tanto para el/la postulante como para el/la evaluador/ra. En el caso de los postulantes, esta ambigüedad les permite distribuir su producción entre dos aspectos de la grilla: producción científica y producción en docencia. Ambos ítems saturan en un puntaje máximo y la estrategia generalizada consiste en distribuir la producción para tener puntos en ambos, pero, esto potencia la aparición de prácticas de tergiversación o “refrito” que predispone de muy mal modo a los evaluadores. Llevado a un extremo, Araujo (2003) ha advertido el surgimiento de *formas trágicas del fraude*, tales como falseamiento del curriculum en función de los requisitos de la evaluación o la utilización de diversos artilugios en la presentación del CURRÍCULUM VITAE para mejorar resultados, concluyendo que:

“Si la política gubernamental basada en incentivos constituye un instrumento que moviliza y favorece, indirectamente, la aparición de conductas fraudulentas, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que el Estado Evaluador ha generado un clima propicio y estimulante para su extensión y proliferación en el campo de la educación superior” (Araujo, 2003:116-117).

Las advertencias en relación a este aspecto fueron recurrentes entre los/las evaluadores/ras:

“Otra de las cosas es que los que llenan al formulario no diferencian, no saben diferenciar la producción en docencia de la producción en investigación, siempre en docencia ponen la investigación y en investigación la vuelven a repetir.” (Entrevista C-6, Comisión Regional C, 14/11/16)

“Observador: me llaman y me dicen que anote que no tiene sentido el ítem de producción en docencia y producción científica porque es lo mismo y muchas veces los postulantes repiten la información, le cambian una coma y lo ponen en los 2 lugares. Evaluador: “Quien no lo hizo!”. Todos se ríen. Evaluador: “La próxima hay que hacerles un curso sobre cómo llenar las planillas, ¡ponen todas las ponencias como innovación pedagógica!”. (Notas de observación N-10, Comisión Regional D, 23/11/16)

Así, nuestras observaciones en los comités y las entrevistas realizadas, nos permiten observar la existencia de una tensión entre estos dos capitales que son, en definitiva, intransferibles: nos referimos a la producción en investigación y producción en docencia. Los docentes con un cargo de dedicación simple que pertenecen al CONICET y, por lo tanto, tienen relativamente elevada producción en investigación a la vez que casi nula producción en docencia, acceden rápidamente a las categorías superiores; al igual que los docentes que tienen un perfil más docente, con mayores dedicaciones y con abultada producción en docencia. Entre los evaluadores emergen posturas diversas que reflejan la tensión entre la producción en investigación y en docencia; en definitiva, pone en cuestión el objetivo último del PROINCE en relación a estos perfiles: ¿es un programa que busca estimular al investigador que hace docencia o se propone premiar al docente que hace investigación?:

“Y te digo otra cosa: todo el mundo pone publicaciones en investigación, pero omiten las de docencia. Y eso es indispensable, porque no estamos evaluando meros investigadores/as sino docentes que son investigadores/as. Entonces la producción en docencia es fundamental. Yo creo que no puede categorizar si no tiene al menos un punto en este ítem”. (Notas de observación N-1, Comisión Regional A, 05/04/17)

“siga participando, porque no tiene antigüedad suficiente, hay que darle la V de origen, ingresante. Tiene todo, varios títulos, máximo puntaje en todo, pero no te da la antigüedad. Si no te da, no te da. Yo entiendo, es gente de CONICET que tienen máximo en todo, pero no tienen antigüedad docente. Este es un programa para docentes que incentiva la investigación, y no de investigadores/as que se meten en la docencia. (...) hay que valorar el que no ha estado en el CONICET y se ha pasado la vida en la universidad porque la pendiente es mucho más alta. Yo sigo pensando que es un programa para docentes y hay que valorar lo docente” (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16)

“... yo lo que pienso que en este caso quizá está pensado para, digamos, de alguna manera, premiar al docente que cumple con su rol de investigador, a pesar de no ser full time, porque el full time está obligado a hacer investigación (...) A ver, qué pasa, ¿cuál es el criterio? Yo creo que ni nosotros mismos entendemos bien cuál es el fin de esta categorización, se llama categorización docente, pero es una categorización de

docentes en el área de investigación entonces tendría que llamarse categorización de investigación docente y yo creo que está dirigida a aquellos docentes que no tienen una dedicación que les obliga a hacer investigación porque el que tiene la dedicación que le obliga a hacer investigación, es redundante. Lo que tendrían que hacer es directamente darle el incentivo docente el que tiene la categoría full time” (Entrevista E-14, Comisión Regional E, 26/10/16)

La tensión entre las actividades y producción en investigación y en docencia se replica, también, en los concursos docentes, algo que no analizamos en profundidad pero que inevitablemente emergió en las entrevistas:

“... cuando vas a concursar un cargo docente, tu trayectoria docente, tu producción en docencia tiene más peso que la investigación o que el título de doctor, justamente para equilibrar, porque te puede venir el doctor, que ya nos ha pasado, que se ha formado Harvard, en Oxford, lo que sea, está bien, pero como docente es un desastre, nunca hizo docencia en su vida. Eso es relativo, depende de cada universidad, cómo lo analiza, cómo lo califica, de los jurados.” (Entrevista E-10, Comisión Regional E, 26/10/16)

Como hemos observado, quienes evalúan en el PROINCE sostienen mayoritariamente que el programa está pensado para el ámbito universitario, ponderan al perfil de “docente-puro”, y desde esa perspectiva resulta acertado otorgar un peso importante a las actividades docentes. Sin embargo, la Grilla de puntajes otorga mayor valor a las actividades de producción en investigación -300 puntos- mientras que producción en docencia asciende a 250, algo que podría colaborar en la profundización de la brecha que separa ambas actividades y nos conduce a pensar si en lugar de articularlas, como fue propuesto en los inicios del programa, no estaría provocando mayor distancia:

“... Y es un sistema que a la docencia le está sacando una de las patas, estás privilegiado la investigación, porque es otra carrera, basada en la producción con mayor presión, entonces los jóvenes, por ejemplo, no quieren dar clases, tienen que investigar (...) se supone que vos tenés que hacer 50% docencia y 50% de investigación, entonces como te da más puntaje si vos haces investigación, publicaste y un montón de cosas, se deja de lado la docencia, y no haces buenas guías de trabajos prácticos porque no te da el tiempo” (Entrevista E-12, Comisión Regional E, 05/10/16)

“... yo creo que debería existir en el país el incentivo al investigador que haga docencia, y que sea otro, que se mida diferente, para mi tendría que ser separado, dos incentivos, o sea yo gano por ser docente, si además hago investigación me premian, supongamos que él sea CONICET, casi full time CONICET, hace docencia, vuelca todo lo que estudia, hay que darle un plus, pero su tarea principal es ser investigador.” (Entrevista C-7, Comisión Regional C, 14/11/16)

Sin embargo, el propio programa al otorgar un valor relativamente alto a la producción en docencia tracciona la inclusión en el proceso mismo de categorización del “docente-puro” poniendo en tensión ese perfil con el de “docente-CO-NICET” que acumula mayor puntaje en la producción científica; así, ambos

perfiles compiten por el acceso a las categorías superiores, pero en base a capitales diferentes.

8. Otros capitales, otras inversiones

La Grilla de puntajes se completa con otros aspectos que resultan menos eficientes para promocionar o acceder a las categorías propuestas por el programa. El caso de *Formación Académica* se ha mantenido en 200 puntos desde los inicios y entre los/las evaluadores/as emergen opiniones que van desde un extremo en el cual consideran injusto que el puntaje saturé y queden muchos cursos realizados por los postulantes sin poder contabilizarse (el doctorado vale 200, la maestría 100 y la especialización 50 y luego pueden contabilizarse los cursos de posgrado), hasta el otro extremo de aquellos que consideran inoportuno equiparar la sumatoria de una cierta cantidad de cursos con la realización de un doctorado, por ejemplo.

El ítem dedicado a *Docencia* también ha mantenido su puntaje en 200 y es el único que no genera controversias ni ambigüedades porque la distribución hacia el interior está claramente pautada: un profesor titular ordinario o regular vale 200 puntos y va bajando este valor a medida que disminuye la jerarquía del cargo hasta llegar a ayudante de primera interino que vale 34 puntos. Un dato importante es que no pueden contabilizarse los cargos detentados en universidades privadas.

Otro aspecto que se valora y puntúa está referido a las *Actividades de Investigación científica, artística o desarrollo tecnológico* y en este caso el puntaje ha sufrido modificaciones: disminuyó de 200 puntos, en 1997, a 180 en 2003 y luego volvió a aumentar a 200 en 2008, manteniéndose en ese valor hasta la última categorización. La distribución al interior entre los diversos sub aspectos evaluados ubica en primer lugar la dirección o co-dirección de programas acreditados y la dirección de proyectos acreditados, otorgándoles el mismo puntaje. Luego, la codirección de proyectos; la pertenencia a un proyecto (con diferencias en función de la antigüedad) y, finalmente, el menor puntaje es asignado a los becarios de investigación.

El caso de la *Gestión* ha experimentado una disminución de su puntaje que en 1997 ascendía a 200 y en 2003 disminuyó a 150, manteniéndose en ese valor durante la última categorización y siendo el ítem con menor valor asignado en el total de los aspectos incluidos en la grilla. A pesar de esto, observamos cierta discordancia entre el peso que esta actividad tiene en la grilla de puntajes y la percepción que permanece en el imaginario de algunos evaluadores para quienes resulta un aspecto sobrevalorado o que debiera, directamente, ser eliminado de la Grilla de evaluación:

“si usted me pregunta, mire usted tiene la oportunidad de diseñar el manual de procedimientos ¿le daría puntaje a gestión? le diría que no, porque la gestión no representa una capacidad o una idoneidad específica respecto de los programas de docencia o de investigación, que alguien sea o que ocupe una responsabilidad no garantiza que sea un buen docente o que sea un buen investigador en el laboratorio (Entrevista E-3, Comisión Regional E, 27/10/16).”

“Para mí está muy sobrevaluada la gestión, no de los que son ad-honorem (...) Es cuestión de decisión, si yo voy a ser Rector, independientemente de que uno diga es mucha plata o poca plata, es más plata que si quiero investigar. Entonces es una cuestión de decisión, optó por ganar más, está bien cumple una función y todo, pero este punto de vista, ha recibido suficiente mérito. En cambio, yo sostendría la parte de los consejeros, jefe de departamentos, es decir, lo que es una labor que hacen a pura sangre nomás.” (Entrevista E-8, Comisión Regional E, 04/10/16)

“... Nos parece que algunas cosas deberían cambiarse, como por ejemplo los cargos de gestión, uno está evaluando... dando una categoría para un docente investigador y hay cargos de gestión que son políticos, no tienen nada que ver con la docencia y la investigación y dan mucho puntaje. (...) porque uno puede ser un decano y no haber hecho nada de investigación, puede ser un decano, puede ser director de carrera, puede ser secretario de facultad. Entonces nos parece que eso directamente no debería ser considerado” (Entrevista E-9, Comisión Regional E, 05/10/16)

La interpretación de estos testimonios es posible en el marco de los perfiles diversos que conviven en PROINCE y que venimos analizando. Es decir, aquí sobresale la disputa de evaluadores/as que son docentes-puros y que están confrontando con el perfil de docentes gestores que en los inicios del programa tuvieron un peso muy fuerte en la distribución de puntajes en la grilla y que si bien luego se fue modificando aún continúan generando resistencias. Estos docentes-puros aparecen jaqueados por un doble frente: por un lado, por el docente-CONICET (perfil investigador) que le disputa el puntaje en la producción científica y la formación de recursos; por otro lado, por el docente-gestor a quien tiene que disputarles el puntaje vinculado a los cargos de gestión en la universidad.

9. Comentarios finales

El objetivo central de este trabajo se orientó a comprender cuál es el tipo de prestigio que la cultura evaluativa del PROINCE fue forjando y fortaleciendo desde sus inicios, cuáles son los aspectos académicos que este programa legitima y cuáles las tensiones que emergen entre los diferentes elementos evaluados. Para responder a este interrogante indagamos en dos niveles, el primero, explícito o normativo, analizando la composición y distribución de puntajes establecidos en la Grilla que el programa provee como herramienta concreta para la evaluación; y, el segundo nivel, implícito o emergente en las prácticas evaluativas concretas, a las que pudimos acceder durante el trabajo etnográfico que realizamos con entrevistas y observaciones en los comités evaluadores.

Como punto de partida, vimos que la categorización desarrollada en el marco del PRONCE, aún con imperfecciones, demandas y críticas, está legitimada y aceptada. Los/las evaluadores/as y postulantes sostienen el sistema de evaluación porque es percibido como garante del proceso clasificatorio, como el espacio donde el acuerdo sobre la calidad se pone de manifiesto y donde el principio meritocrático es incuestionable. Los/las docentes-investigadores juegan el juego, ponen su *illusio* al servicio de la obtención o promoción de las categorías que el programa

propone, que funcionan como una fuente de prestigio, de reconocimiento, entre los miembros del campo académico.

Efectivamente, el PROINCE distribuye capital simbólico pero el poder de consagración de ese capital depende, en gran medida, de la acumulación y anclaje de esos capitales (científicos, de poder universitario, etc.) en los perfiles de los/las docentes postulantes. Así, por ejemplo, los docentes-investigadores “puros” fortalecen su posición en base a los ítems de la grilla vinculados a la docencia, tales como formación de recursos humanos, producción en docencia, extensión o transferencia. Los perfiles de docentes “gestores” sobreviven en el sistema en base a cargos ejecutivos en las universidades (que sufrieron una devaluación y ocupan hoy el menor puntaje en la grilla) y a lo largo de este capítulo pudimos observar que en el imaginario de los evaluadores continúa funcionando con fuerza la idea-límite que los cargos de gestión son definitorios para el acceso a las categorías superiores. Opuesto a ambos, encontramos el perfil de “docentes-investigadores del CONICET” que también es puro en el sentido de que va construyendo su prestigio y accediendo a las jerarquías del programa en base a la producción científica, pero con ciertos límites dados por sus cargos docentes, generalmente de dedicación simple, y en muchos casos de Jefes de Trabajos prácticos o adscriptos ad-honorem.

Los resultados de nuestras observaciones indican que el proceso de evaluación del programa de incentivos valoriza principalmente la formación de recursos humanos, la producción científica y la transferencia, reforzando aquel perfil docente-investigador “puro”. Si bien éste disputa con los otros perfiles, el propio programa tiende a otorgarles las categorías máximas. En efecto, la formación de recursos humanos (o, su intercambiable: acreditación de una trayectoria en investigación) tiene un peso fundamental asumiendo el mayor puntaje otorgado en la grilla. En este sentido, podemos pensar que el PROINCE aplica un instrumento que tiende a ser conservador o reproductivo porque contribuye a profundizar las jerarquías existentes, pero a la vez, solidario, porque abre posibilidades a perfiles diversos y especialmente permeable a las asimetrías institucionales y regionales del campo científico-universitario.

En este capítulo argumentamos que la Producción en Investigación, otro de los pilares en la construcción del prestigio, encierra una multiplicidad de perfiles, conformando un espacio donde docentes-investigadores que publican en circuitos mainstream y en inglés conviven con docentes-investigadores con una orientación más local, nacional o regional. Una disputa crucial que plantea el programa en relación a la Producción en Investigación es la ambigüedad y superposición existente entre ese aspecto y la Producción en Docencia. El vínculo entre estos capitales es confuso y tenso, lo cual provoca que los perfiles más orientados a la investigación busquen acomodar su producción de manera tal de completar la parte de Producción en Docencia que estipula la grilla y viceversa.

En relación a las actividades de Transferencia, advertimos cierta controversia o contradicción entre las señales explícitas del programa de incentivos (ponderar de igual modo la transferencia y la producción científica, lo cual refleja un intento por premiar dos modos diferentes de producir ciencia) y los criterios implícitos desplegados por los/las evaluadores que continúan valorando mayormente

actividades científicas ancladas en una concepción más tradicional o clásica de la ciencia. Sumado a esto, son incipientes los perfiles de docentes orientados a desarrollar PDTS o proyectos de vinculación, lo cual no ha generado todavía la necesidad real de modificar o acomodar este bloque de evaluación.

Los vínculos entre la práctica de la investigación y la práctica docente adquieren significado en el marco del PROINCE. Este sistema de evaluación pondera ambas prácticas y funciona como un corseé paradójicamente laxo. Es decir, por un lado, encorseta la práctica evaluativa estableciendo una grilla de puntajes y dejando escaso margen de autonomía a los y las evaluadores para incorporar criterios propios de evaluación, pero, al mismo tiempo, admite la incorporación de variados perfiles de docentes-investigadores. Aunque hemos demostrado que el perfil dominante, en el sentido de ser jerarquizado y valorado, es aquel del docente-investigador “puro”, que publica en circuitos más locales o regionales, forma tesis de grado y posgrado, dirige proyectos de investigación en las universidades, desarrolla actividades de transferencia y/o extensión. Es decir, combina un poco de docencia, un poco de investigación, un poco de transferencia. A su vez, esos perfiles son quienes mayoritariamente aceptan cumplir el rol de evaluadores en el programa, siendo jueces y parte del proceso de categorización, y desde ese lugar van forjando una cultura evaluativa cuya principal lucha está dada por posicionarse y posicionar a sus pares como destinatarios “elegidos” del programa.

Conclusiones y perspectivas

Fernanda Beigel y Denis Baranger

La eficacia de la llamada “globalización académica” para imponer culturas evaluativas o modificar estilos de producción y circulación científica en una comunidad nacional depende de varios factores. En el caso argentino pesaron dos factores histórico-estructurales que condicionaron fuertemente el espacio de posibilidades de un programa de evaluación del desempeño del profesorado universitario. En primer lugar, la existencia desde 1958 de una agencia pública con una carrera de investigación separada de las universidades, (el CONICET) que tuvo etapas de fuerte expansión, especialmente durante la última dictadura militar, afectando directamente los recursos asignados a las universidades para la función de investigación. En segundo lugar, la arraigada tradición de autonomía universitaria que también atravesó distintas etapas en Argentina y tuvo, en los años noventa, una particular configuración. Esta dinámica ha complejizado la relación entre lo que los agentes llaman “sistema universitario” y “sistema científico-tecnológico”, y al interior de cada uno de estos, produciendo múltiples reglamentaciones, clasificaciones, escalafones y otros mecanismos que dificultan los vasos comunicantes entre las distintas instituciones. Para analizar esa complejidad y las diversas lógicas en juego hemos trabajado a lo largo de esta investigación con la categoría bourdieusiana de “campo” para comprender desde una perspectiva reflexiva una estructura que podríamos caracterizar como de culturas evaluativas en pugna.

El PROINCE se inscribe dentro de una tendencia general conocida como “Estado evaluador” y en sus inicios fue planteado con el objetivo medular de instauración de mecanismos externos de evaluación para ordenar la investigación en las universidades, aunque también como un procedimiento para mejorar las remuneraciones de parte de sus docentes, y estimular las vocaciones por la investigación. El estudio histórico desarrollado en el capítulo 1 ha demostrado, sin embargo, que su configuración fue dando lugar a un modelo original, antes que a la simple aplicación de una vara foránea. Se ofrecen muchas evidencias que muestran cómo sus marcos de referencia terminaron siendo diseñados principalmente por el CIN. Todos estos elementos explican por qué, a pesar de las resistencias, la docencia universitaria se volcó masivamente a la categorización en 1994 alcanzando, según

el Informe “La política universitaria del Gobierno Nacional”, un total de 14.727 docentes (1996:6).

Existían varias inconsistencias en la literatura disponible sobre el primer proceso de categorización de los docentes universitarios. Se limitaban a comentar el Decreto de creación 2427/1993 o se afirmaba que había sido realizado por las propias universidades. Según las entrevistas que realizamos en este estudio a informantes claves del período, incluidos el Secretario de Políticas Universitarias, la secretaria técnica del CIN y varios miembros de la Comisión que estableció los primeros criterios, estas evaluaciones se realizaron en Buenos Aires y fueron gestionadas por la sede del CIN (Ver Capítulos 1 y 2). Efectivamente, la creación del PROINCE fue el resultado de una intrincada negociación donde tanto las universidades como el gobierno debieron ceder una parte de sus pretensiones. Por eso el Secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos Del Bello, recuerda que la categorización “de ninguna manera podría haberse hecho en las universidades” (Del Bello, Entrevista, 2019) mientras sí se aceptó que el CIN la operativizase en una comisión nacional de evaluadores por área científica. Resultaba relevante en esta investigación dirimir con exactitud cómo había sido el primer proceso de categorización para determinar, finalmente, el modelo de cultura evaluativa que encarnó el PROINCE en Argentina. Es decir, la incorporación de un mecanismo de evaluación externa que fue materializado, sin embargo, dentro de los marcos de la autonomía universitaria y monitoreado por los Rectores.

La participación activa del CIN no sólo limitó las aspiraciones de la SPU por la fuerza de intereses corporativos o con el objetivo de equiparar perfiles de investigación pura con perfiles de gestión (como hemos registrado en la voz escéptica de varios “nativos”), sino que incidió para configurar un sistema que apuntó a crear una *illusio* de investigación propiamente universitaria. De hecho, este proyecto se forjó a imagen y semejanza de la política científica desarrollada en la Universidad de Buenos Aires durante la gestión de Schuberoff (1984-2000) y su experto a cargo de la SECYT, Mario Albornoz. Ésta había sido concebida como una política de “regadera” que apuntaba a incentivar, financiar, “fertilizar” a todos los docentes que tuvieran intención de investigar tan sólo exigiendo el cumplimiento de requisitos mínimos. La idea era luego seleccionar en función del desarrollo de los grupos aquellos que pudieran alcanzar proyectos de mayor envergadura (Vasen, 2012). El liderazgo que Schuberoff tuvo en el CIN, y que la propia UBA tenía en el sistema, estimuló a otras universidades también a acariciar este tipo de proyectos mediante la participación activa de sus Rectores en la Comisión de Ciencia y Técnica del CIN, promoviendo políticas científicas institucionales de mayor o menor envergadura en sus casas de estudio, pero tendientes a desarrollar esta función en los marcos universitarios (Ver Esquema Etapa fundacional de PROINCE, Capítulo 1).

Entre los estudiosos del campo universitario argentino es muy común separar las universidades nacionales del CONICET, tanto por sus modos de producción diferenciados como por sus culturas evaluativas ciertamente singulares. Sin embargo, en las universidades y en su sistema de evaluación nacional *par excellence*, el PROINCE, investigadores de CONICET y docentes-investigadores conviven: son objeto y sujetos de la categorización. En su versión inicial de 1993, el programa

planteaba instaurar en las universidades un sistema de evaluación con estándares en gran medida análogos a los imperantes en el CONICET. Al punto que el fundacional Decreto 2427/93 contemplaba un mecanismo de asimilación automática de las categorías CONICET a las del PROINCE: a los investigadores Superiores y Principales se les adjudicaba la categoría A, a Independientes y Adjuntos sin director la B, en tanto la C correspondía a los Adjuntos con director y Asistentes, y la D a los becarios (1d, Anexo III). Dicho mecanismo fue considerado inaceptable por el CIN, con el argumento de que vulneraba la autonomía universitaria, dando origen en 1997 a una nueva versión del PROINCE que tomó forma en el Primer Manual de Categorización que estableció las cinco categorías que regirían en adelante (desde la I –la más alta– hasta la V), y en el cual ya no existía ese mecanismo automático de asimilación. Esto muestra cómo con anterioridad al PROINCE ya existía en las universidades nacionales una cultura evaluativa, tal vez bajo una forma menos sistemática y más rudimentaria que la actual, que resistió en aspectos fundamentales a la propuesta de cambio, dando origen a un estándar de producción científica propiamente universitario y diferenciado del CONICET (véanse los Capítulos 1 y 3).

Así, a partir de la creación del PROINCE convivieron conflictivamente dos culturas evaluativas que tienen carácter nacional: la del CONICET y la del PROINCE (Veáse Beigel, 2015 y 2017). La cultura evaluativa del CONICET ha probado ser mucho más homogénea y universalizante que la de las universidades nacionales: el ingreso y promoción se obtienen básicamente a través de las publicaciones internacionales en revistas indexadas, con lo cual el circuito de publicación dominante es el *mainstream* y la lengua dominante de escritura es el inglés. El PROINCE, en cambio, categoriza nacionalmente a investigadores/as en base a un conjunto de criterios entre los cuales las publicaciones son un porcentaje menor y solo se exige que las mismas sean “preferentemente indexadas” para la categoría superior. Es un sistema de evaluación que admite perfiles muy heterogéneos. Por su parte, el ingreso a la docencia depende de reglamentaciones tan diversas como las sesenta universidades nacionales existentes. Uno de los aspectos principales que singularizan el PROINCE en relación a las tendencias evaluativas globalizadas y que se explica por la combinación de una “autonomía histórica” y las estrategias de la “heteronomía concertada” arriba señaladas se halla alojado en el corazón de los criterios de evaluación. Nos referimos al hecho de que nunca se incorporó un criterio de evaluación de la producción basada en el impacto o el índice de citas, cosa que sí hicieron en otros países y que es moneda corriente en el CONICET.

Esta investigación nos permitió observar que estas dos “carreras” de investigación promueven dos tipos ideales de investigador que conviven cada vez más en todas las universidades nacionales porque el crecimiento del CONICET en la última década y la política de federalización radicó investigadores del organismo en todo el país. Por una parte, investigadores altamente internacionalizados, que construyen sus carreras en el CONICET, pero participando de la vida universitaria en distintos niveles, desde el desempeño en un cargo docente simple hasta la dirección de institutos de investigación y carreras de posgrado. Por otra parte, investigadores con un *habitus* local que han alcanzado importantes niveles de reconocimiento

institucional en su propia universidad, categorizados en el PROINCE, y ajenos a la carrera del CONICET. A diferencia de los investigadores del CONICET, acostumbrados a ser examinados por comisiones con criterios de evaluación cada vez más internacionalizados, los profesores universitarios se desenvuelven en instituciones con autonomía y autarquía. Algunas incluso resistieron la implementación de la evaluación externa y acreditación que se impuso durante los años de 1990 –la UBA a la cabeza, sosteniendo por vía judicial el estatuto de 1966 sin ajustarse a los cambios impuestos por la Ley de Educación Superior de 1995. Esto favoreció la extensión de un discurso horizontalista que cuajó en la idea de un profesorado “popular” frente a un investigador de CONICET que habitaba en una “torre de marfil”.

Parte de esa autopercepción fue alimentada durante la década de 1990, una etapa de ajustes financieros en todo el campo científico-universitario en la que la mayoría de los cargos fueron interinos. Esos profesores vivieron un ambiente de restricción con un estudiantado movilizado que motorizó su compromiso personal para asegurar el funcionamiento de las carreras de grado en tiempos de salarios recortados y escasez de fondos para solventar incluso los gastos básicos edilicios. El sentido de pertenencia de los profesores universitarios de universidades públicas es muy fuerte y la categorización como “docente-investigador” contribuyó mucho en esa dirección. Esta forma de identidad se basa en el conocimiento de la agenda local de discusión, la participación en la construcción de las instituciones, el dominio pedagógico y la experiencia docente, que es considerada la función básica de la universidad. Se condensa, así, en estos perfiles, una conjunción entre el prestigio docente, un saber-hacer construido en una experiencia institucional, refractaria a la influencia externa y una especie de capital social que se adquiere en la dinámica política de las facultades.

Existen diferencias relevantes en cuanto a la construcción de las trayectorias académicas entre las universidades nacionales porque en buena parte de las mismas no existe propiamente una carrera docente. Los requisitos para acceder a un cargo docente efectivo son bastante diversos en cada institución, en función de sus regulaciones autónomas. En general, en las universidades, un doctorado no es un crédito determinante para acceder a un puesto docente. Además, en muchas universidades, la trayectoria de investigación no se considera tan importante como la formación/actuación docente. Las publicaciones y los títulos de doctorado no son un factor determinante en las evaluaciones periódicas en las universidades por parte de CONEAU ni tienen ningún impacto en el financiamiento gubernamental para las universidades públicas: de hecho, sólo un 10% del personal docente de todo el país tiene título de doctor/a. El tradicional sistema de cátedras prevalece en las universidades más grandes y antiguas, por lo que el poder “temporal” de los profesores y decanos influye en la selección de los jurados de los concursos. Sin embargo, no se puede decir simplemente que los puestos se asignan de manera discrecional porque la categoría de investigación pasó a ser un antecedente de peso en todos los concursos y los antecedentes docentes implican un conjunto de competencias relacionadas con el dominio de una agenda local.

El hecho de que existan tasas diferenciales de conversión de los capitales que detenta cada una de esas dos carreras nacionales, es decir, que los investigadores de CONICET participan en importante cantidad en los comités de pares de PROINCE, pero poquísimos docentes-investigadores participan de las comisiones asesoras del CONICET, generó un lugar común reiterado entre nuestros entrevistados, acerca de los peligros de la imposición de los “criterios CONICET”. De nuestro estudio y observación de todas las comisiones regionales surge que esto produce una constante tensión en la práctica evaluativa, por una parte, frente a los criterios que se aplican en CONICET (muchas veces traídos a colación en la discusión de los comités de pares para tomar distancia de ellos, aun no existiendo un evaluador con pretensión de imponerlos) y la propia diversidad que existe entre las universidades nacionales de distintas regiones del país que exhiben distintas culturas evaluativas y científicas. En las ciencias exactas y naturales existen mayores afinidades con los criterios aplicados en CONICET que en las ciencias sociales y humanidades, pero las tensiones se registraron a lo largo de todo el proceso de categorización.

Las observaciones que realizamos en las CRC Metropolitana, Bonaerense y Centro-Oeste muestran que la mayoría de las discusiones álgidas respecto de los criterios CONICET las plantean los evaluadores no pertenecientes al organismo porque suponen que eso es lo que los “doble-agentes” vienen a imponer. Sin embargo, como vimos en el capítulo 3, cuando están en territorio universitario estos últimos no parecen estar “traficando influencia”. Muchas observaciones muestran que estos investigadores asumen que vienen a evaluar un sistema muy distinto y se comportan de acuerdo a otros parámetros. Es el caso del comité de pares de Ingeniería que evaluó en la regional Centro-Oeste, compuesto por tres investigadores del CONICET con categoría I (uno de UN Tucumán, una de UBA y uno de UNCPB) con experiencia en otras categorizaciones y ya jubilados. Realizaban la evaluación con mucho profesionalismo y honestidad. Con una tendencia “solidaria” analizaban en detalle las postulaciones apuntando siempre a que llegasen a la categoría solicitada por el investigador. A modo de ejemplo, mencionemos un conflicto con la CRC porque ellos consideraban correcto asignar una categoría III solicitada por una investigadora en tecnología (aunque no tenía publicaciones en revistas científicas porque si cumplía con los requisitos con la co-dirección de proyectos durante 8 años). En otro caso, al analizar una solicitud de categoría I que poseía solo título de especialización y no tenía ni los 12 años de formación de recursos humanos ni tesis dirigidas recurrieron a la web para ver qué encontraban en su producción, analizaron la tabla cronológica y finalmente le sumaron todo lo posible para que alcanzara la categoría I. En suma, el criterio predominante parece haber sido: “No transportemos criterios de CONICET a las universidades ni a la inversa, de las universidades al CONICET”.

La estructura del PROINCE y su singularidad como cultura evaluativa universitaria

El efecto homogeneizante de la clasificación de investigadores no es prerrogativa del PROINCE, sino que atraviesa las culturas evaluativas de todo el campo científico-universitario argentino. En el CONICET, fenómenos como el reemplazo de la evaluación de la originalidad por la calificación de la indexación de las revistas es común a todas las disciplinas, incluidas las ciencias sociales y humanas (Beigel, 2014). Esto ha promovido una excesiva cuantificación de las evaluaciones que, inspirada en criterios de “justicia”, busca establecer criterios comunes para todas las áreas aun aceptando las diversas formas de valorar la indexación en cada una de ellas. Pero lo cierto es que, comparada con CONICET, la evaluación en PROINCE tiende a ser más permeable a la diversidad de estilos de producción y circulación: más allá de las discusiones, el Físico que publica solo en revistas *mainstream* y la cientista social que publica libros solo en español podrán terminar alcanzando la categoría solicitada si tienen producción suficiente. Y esto tiene ventajas y desventajas. Entre las primeras, se cuenta el favorecer tanto las agendas locales como las “globales”, admitir la publi-diversidad y la especificidad geo-espacial de las trayectorias. Entre las segundas, la sensación que queda en evaluadores y evaluados de que prima una “valuación” burocrática o cuantitativa, o que la calidad no hace la diferencia, o que es un sistema poco exigente.

Por otra parte, la singular configuración y aplicación del PROINCE hizo que ese “escalafón” y esa cultura evaluativa se extendiera a todas las universidades del país y fuera adaptable a distintos estilos institucionales de investigación. En el capítulo 2 recorrimos la evolución histórica de los docentes incentivados y pudimos verificar su tendencia en constante aumento. En relación con la distribución regional de estos docentes-investigadores, el 27% se concentra en la región Centro-Oeste, donde la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) lleva la delantera en cuanto a la cantidad de docentes categorizados e incentivados; un 22% corresponde a la región Bonaerense, donde se ubica la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con una marcada concentración de docentes incentivados; luego, el 19% corresponde a la región Metropolitana donde la Universidad de Buenos Aires (UBA) cumple un rol esencial en el aporte de docentes pertenecientes al programa. La región Noroeste concentra el 13%; la Centro-Este el 11%, la región Nordeste el 5% y Sur 3%. Pudimos observar la evolución de los docentes-investigadores incentivados en algunas instituciones seleccionadas y verificamos que la distribución interna a las regiones no es homogénea, sino que hay tres universidades que históricamente han aportado en mayor proporción al universo de docentes incentivados y por lo tanto explican, en mayor medida, los altibajos mencionados: la UBA ha concentrado entre el 13 y 14% de los docentes-investigadores incentivados del país, a lo largo de los años; la UNLP aproximadamente el 9 o 10% y la UNC entre el 8 y 9%. Además de la concentración en estas tres universidades, la UBA presenta los mayores porcentajes de las categorías superiores.

Pero mostramos también que la mayor cantidad de docentes incentivados pertenece a las Ciencias Sociales y Humanidades y esta tendencia contrasta

ciertamente con una estructura como la del CONICET u otros organismos de otros países en los que estas disciplinas quedan a veces relegadas de las promociones o del acceso a subsidios, por la sobreutilización de criterios bibliométricos y la aplicación del factor de impacto en las evaluaciones. La sistematización de los datos provisorios obtenidos durante la última categorización 2016-2018, analizados también en el capítulo 2, reconfirma esta tendencia: el 40% de los categorizados pertenece a las Ciencias Sociales y Humanidades¹.

El capítulo 6 nos permitió observar que en PROINCE buena parte de las tensiones y oposiciones tradicionales entre las ciencias “duras” y “blandas” o “exactas versus sociales” se mantienen más bien en el terreno de las representaciones de los agentes que protagonizan esas disputas en los comités evaluadores, pero no repercuten en la aplicación de criterios de unas sobre las otras para la aplicación finalmente del puntaje. Del este análisis global del libro surge, además, que parte de estas disputas fueron saldadas en el ámbito del campo universitario y particularmente en el CIN que terminó modelando un ecosistema viable para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas.

Mientras los impactos positivos y negativos del PROINCE han sido calibrados en distintos trabajos recuperados en este libro, uno de los aspectos relegados en los estudios sobre el tema ha sido su impacto en relación con las publicaciones nacionales. La existencia del PROINCE parece haber estimulado un circuito de revistas argentinas editadas por las universidades nacionales, que pertenecen en buena medida a las ciencias sociales y humanas como pudo verse en el capítulo 4. El mapa de instituciones editoras de las revistas argentinas mostró que las instituciones que más editan son las grandes universidades, como la UBA, La Plata, Rosario, Córdoba y Cuyo. Aunque en grueso número no están indexadas, en muchos casos están digitalizadas y tienen contribuciones de distintas universidades. Un dato relevante fue el numeroso grupo de publicaciones que circula en formato papel o digital sin acceso al texto completo: el 34,5% del total de revistas argentinas tiene así una circulación orientada a circuitos locales. La distribución de este grupo de revistas según su año de creación nos indica que tienen una larga tradición de publicación, casi el 50% de revistas de este grupo fueron creadas antes del año 2000. Contrariamente a lo esperado, en su mayoría esas revistas son de ciencias médicas, naturales y exactas editadas por organizaciones de la sociedad civil (academias, asociaciones profesionales y consejos profesionales). Representan un circuito tradicional, orientado por el vínculo vía membresía, por la participación de autoras/es en actividades oficiales de las organizaciones (del estilo encuentros, congresos y jornadas), y constituyen un tipo de publicación valorado en la categorización del PROINCE.

La literatura disponible se ha focalizado en general en los resultados e impactos del PROINCE, en los evaluados o en las instituciones, pero la dinámica de trabajo de los comités de pares durante el proceso mismo de categorización ha sido poco explorada, siendo que allí descansa una parte importante de la especificidad

¹ Cabe señalar, sin embargo, que el 32% de estos obtuvieron la categoría V y sólo el 5% la categoría superior (frente a un 9% en Exactas y un 8% en Biológicas y Salud).

de este sistema de evaluación. El capítulo 5 se dedicó a comprender las prácticas evaluativas observadas en las distintas regionales y compuso una geografía de esas prácticas incluyendo cuatro esquemas diferenciados de organización física de las mesas de trabajo. Respecto al funcionamiento *in situ* de los comités, se observó que sus prácticas de evaluación han oscilado entre dos tendencias muy marcadas: una práctica evaluativa vertical y estandarizada, por un lado; y una de tipo horizontal e interpretativa, por otro. Como sabemos, toda evaluación implica procesos de interpretación de evidencias. Pero la riqueza del proceso evaluativo mismo y, a la vez, su mayor dificultad reside en que se basa en reflexiones y juicios individuales derivados del trabajo con los datos disponibles. En nuestras observaciones hemos advertido que, por lo general, los pares evaluadores asientan finalmente sus juicios de valor en estándares predefinidos.

La evaluación “vertical-estandarizada”, ha tenido lugar en comités donde han predominado ciertos criterios de excelencia asociados a un estándar determinado, por lo general basado en la experiencia previa, más que al trayecto curricular específico del postulante. Refiere a situaciones en las que alguno de los miembros del comité, habitualmente aquel que conjuga conocimiento disciplinar y experiencia previa en evaluaciones, logra imponer casi con exclusividad sus impresiones, sugerencias y razonamientos al conjunto de los pares evaluadores. Por su parte, el segundo tipo de práctica evaluativa que denominamos “horizontal-interpretativa”, refiere a situaciones en las que el conjunto o la mayoría de los pares evaluadores intervinientes en la mesa de trabajo, discuten y reflexionan colectivamente la asignación de puntajes para cada una de las postulaciones. Por lo general, este tipo de prácticas evaluativas les ha demandado mayor tiempo, pues además de escucharse la diversidad de voces presentes, les ha requerido por momentos desplegar una ponderación comparada de los méritos de los postulantes. A diferencia de los comités evaluadores comentados anteriormente, donde las carpetas son distribuidas entre los diferentes evaluadores y el trabajo resulta por lo general solitario y en silencio, sin mayores intervenciones; en estas mesas de trabajo cada carpeta era comentada y consensuada entre todos los pares. Cabe destacar que no se trata de prácticas evaluativas contrapuestas sino diversas que en gran medida podían arribar a resultados semejantes.

El capítulo 5 nos permitió, así, observar que no existe en los comités de pares un criterio uniforme sobre lo que implica la calidad de la investigación ni mucho menos una forma única de ponderar el desempeño de sus pares docentes. Más bien, cada evaluador realiza una lectura específica sobre los objetos/sujetos de la evaluación, apegándose en mayor o menor medida a los criterios de evaluación preestablecidos por el Programa. Muchos de ellos han participado en anteriores categorizaciones u otras instancias de evaluación de proyectos. Los alcances de las experiencias de categorización anteriores, y las particularidades de la cultura evaluativa generada reproducen una suerte de “sentido común” que se va plasmando en la práctica evaluativa “reclutando” a los nuevos.

El capítulo 8 permitió comprender que la evaluación en el PROINCE asume características *sui generis* que no se ajustan estrictamente a lo que la literatura disponible define como evaluación por pares (*peer review*). Si bien, algunos elementos

están presentes, en las evaluaciones observadas aparecen varias diferencias: los pares que evalúan no son expertos en la temática o línea disciplinar, sino que pertenecen a áreas disciplinarias. Además, el reglamento exige la presencia de un componente extra disciplinar que, sin pertenecer siquiera al mismo entorno académico, evalúa junto a los pares disciplinares (Ver Capítulo 6). El anonimato se ve alterado porque el sistema establecido es de un “solo ciego”, es decir, el evaluador conoce el nombre del postulante. Por otra parte, los/las evaluadoras no tienen acceso a los contenidos de las publicaciones ni tienen manera de evaluar los avances cognitivos o epistemológicos del postulante lo cual convierte la evaluación en un acto más administrativo que cognitivo.

En *Homo academicus* (1984) y luego en *Los usos sociales de la ciencia* (1997: 29-31) Bourdieu llegó a contraponer dos formas diferentes y parcialmente contradictorias de capital académico, para concluir sobre la imposibilidad de encontrar una solución que permitiera superar la disyuntiva entre esos dos principios –el capital temporal y el científico– en los campos científicos. A nivel del reclutamiento, esto se expresaba en la oposición entre un modo carismático y otro burocrático de selección de los científicos. En este sentido, las modalidades de aplicación del PROINCE progresivamente parecen haber ido tornándose más burocráticas, dejando cada vez un menor margen² para la intervención de criterios fundados que superaran la mera contabilidad de puntajes (lo mismo ocurre también en grados variables en las grillas para los concursos universitarios). En comparación con las condiciones de la evaluación en el CONICET, el PROINCE ha dejado cada vez menos espacio para la intervención del elemento carismático en el proceso. Ello llevó a que la tarea de evaluación fuera considerada cada vez más como una cuestión administrativa, ajena a cualquier interés propiamente científico. Si le sumamos a ello el gran volumen de trabajo que implica jornadas agotadoras, la falta de tiempo para realizar un examen a conciencia de cada caso³, unida al hecho de la falta de *expertise* en la temática trabajada por el investigador evaluado⁴ (véase capítulo 8), y el exiguo monto de los viáticos, no puede sorprender que esta evaluación aparezca como escasamente atractiva para ser encarada por los investigadores de mayor nivel⁵. Como observa justamente Algañaraz, en la última fase la gran mayoría de los evaluadores eran de categoría II, lo que contrasta con la calidad de los evaluadores que tuvieron a su cargo la evaluación inicial.

Categorizar en PROINCE significa entre otras cosas lidiar con la evaluación de decenas de miles de carpetas de investigadores y de aspirantes a serlo, imponiendo la necesidad de lograr un alto grado de estandarización de los procedimientos,

2 Como se hace evidente en el caso de Artes –véase capítulo 7- en la que se aplica una grilla detallada de evaluación para los distintos tipos de producción.

3 Los investigadores con mayor experiencia de evaluación –ya sea en CONICET o en concursos docentes- manifiestan su fastidio ante el poco tiempo disponible para analizar los antecedentes de cada candidato. La deseable dimensión *cualitativa* de la evaluación sucumbe ante el cúmulo de casos a tratar, siendo que en las últimas categorizaciones ya no existió ni siquiera la posibilidad de acceder a las publicaciones de los aspirantes. Véase el Capítulo 5.

4 Como ocurre en cambio para la selección de los pares en las evaluaciones de proyectos y de investigadores, tanto en la ANPCYT como en el CONICET.

5 Excepto algunos que “se lo toman como vacaciones”, según quedó registrado en el capítulo V.

máxime teniendo en cuenta la posibilidad de que las evaluaciones terminen dirimiéndose en el plano jurídico producto de los recurrentes pedidos de reconsideración. Es así que el inicial Decreto 2427/93 preveía “la formación de una matriz de evaluación cuyos resultados indicaran automáticamente la categoría” que le correspondería al aspirante, ya fuera investigador de CONICET y por lo tanto su equivalencia fuera otorgada inmediatamente, ya fuera profesor/a universitario y su categoría surgiese del proceso de evaluación de los antecedentes (Anexo III, punto 1a). En la práctica se hizo evidente que la tal automaticidad nunca fue eficaz, puesto que fue necesario recurrir a la intervención de investigadores del mayor nivel, lo que llevó a constituir ya en la primera etapa Comisiones Evaluadoras por disciplinas o grupos de disciplinas.

Las tasas de cambio entre las distintas formas de capital universitario (investigación, docencia, gestión, etc.) han sido motivo de largas discusiones con relación a los cambios en las sucesivas grillas de evaluación del PROINCE (lo mismo ocurre con las grillas para los concursos docentes). Con todo, hay que señalar que la grilla de evaluación de los aspirantes establece puntajes para grandes rubros, pero prudentemente no avanza en determinar cuántos puntos le corresponden a cada tipo particular de publicación, con lo cual la “homogeneidad” entre las disciplinas dista mucho de lograrse. Sabido es que si en Física, lo único que cuenta realmente es el *paper* en inglés, en Historia lo fundamental es el libro. Y es que en verdad es inconducente intentar establecer valoraciones homogéneas de los diversos tipos de producción para todas las disciplinas, cuando éstas son las únicas capaces de establecer legítimamente sus propios estándares.

A su vez, esto está muy relacionado con el grado de homogeneidad interna de cada disciplina, la mayor o menor integración a la comunidad disciplinar internacional y consecuentemente la medida en que se encuentran legitimados los criterios *mainstream*⁶. En disciplinas en las que existe una comunidad o campo internacional, con estándares sólidamente establecidos, y en las cuales solo importan los artículos publicados en las revistas de mayor nivel, la valoración de las publicaciones no plantea mayores problemas. Pero cuando se trata de sociología, antropología u otras disciplinas sociales, en las que no existe el mismo nivel de consensos a nivel internacional, se abre al nivel local un margen aún mayor para los disensos, con lo cual se puede llegar a que existan estándares muy disímiles según se trate de la UBA, La Plata o Córdoba, o de universidades del interior con poca tradición científica⁷.

Esta investigación se propuso comprender de qué manera se categoriza en el PROINCE y en qué medida esa categoría tiene efectos de reconocimiento en la

6 Así, en una Comisión de Física en la que nos tocó participar en carácter de miembro “no disciplinar”, pudimos observar cómo los integrantes acordaban rápidamente en el criterio “Por artículo en la *Physical Review*, 5 puntos”. En cambio, en comisiones de ciencias sociales se han dado casos en los cuales por un artículo en una revista universitaria publicada artesanalmente en papel (cuya circulación más allá del ámbito de la propia universidad era cuanto menos improbable) se han otorgado 50 puntos.

7 A veces se ha llegado a argumentar que en las disciplinas humanas no tiene sentido la traducción a otro idioma; argumento poco admisible, ya que, de aplicárselo a rajatabla, llevaría a que Bourdieu o Geertz no deberían traducirse al español, y tampoco Jorge Luis Borges al inglés o al francés.

comunidad universitaria. Es sabido que el PROINCE funcionó inicialmente como resultado de su alto impacto en el salario docente, pero conviene ahora preguntarse por qué mantuvo su interés para los docentes-investigadores que se presentan recurrentemente a las Convocatorias de Categorización aun después de que el incentivo perdió completamente su poder adquisitivo y hoy no representa virtualmente nada monetariamente. Aún con imperfecciones y considerando todos los elementos que intervienen en la práctica evaluativa, esta cultura evaluativa está legitimada, extendida y aceptada en todas las universidades nacionales. El PROINCE ha impulsado un modelo de evaluación que ha calado en el quehacer científico de los docentes-investigadores, a partir de marcarles un determinado rumbo sobre lo que se considera la investigación universitaria. Y no cabe duda de que en esa construcción los pares evaluadores han sido protagonistas dando vida a un instrumento de evaluación preestablecido. Los/as evaluadores sostienen el sistema de evaluación porque es percibido como garante del principio meritocrático de las categorías que parece ampliamente consensuado. Los docentes-investigadores con diversos perfiles juegan el juego y la *illusio* que los mueve se orienta a la obtención de las categorías superiores del programa, que funcionan en definitiva como estímulo para la jerarquización del profesorado.

Las entrevistas y observaciones desarrolladas en este libro demuestran con contundencia que el estímulo de los docentes que buscan ingresar al PROINCE o re-categorizarse en el programa está basado en la búsqueda de reconocimiento académico pero está también ligado a su carácter “habilitante” para dirigir proyectos de investigación acreditados por las universidades, dirigir tesis, formar parte de comités evaluadores y jurados, así como del propio proceso de categorización (recuérdese que sólo los docentes investigadores con categorías I o II pueden formar parte de los comités de pares). La categorización en sí es una evaluación *ex post* de proyectos y rendimiento dependiente de una condición de admisibilidad: la participación o dirección de proyectos de investigación acreditados por una universidad que supone la evaluación externa del proyecto y de sus resultados.

El capítulo 8 nos permitió comprender que el programa tiende a otorgar las categorías máximas a quienes poseen abultadas trayectorias docentes (y, lógicamente, realizan algo de investigación porque es un requisito del programa) y a los investigadores/as de Conicet con algún cargo docente, cuyos antecedentes en producción científica les permite acceder rápida y fácilmente a esas posiciones. Los docentes-investigadores que aceptan cumplir el rol de evaluadores también se diferencian en función de sus posiciones en el campo universitario: perfiles de docentes puros luchan por posicionarse como destinatarios del programa enfrentándose a los perfiles de docentes-Conicet y docentes-gestores que juegan el juego con otros capitales. El propio programa legitima el prestigio basado en la formación de recursos humanos lo cual resulta en el reforzamiento del perfil de docente-investigador “puro” frente a los “gestores” que han tenido cada vez más obstáculos para acceder a las categorías superiores. Esta disputa comenzó a aflorar cuando los docentes que fueron desarrollando un “oficio” como investigadores comenzaron a sentirse jaqueados por los decanos/as o secretarios/as que habían logrado imponer un puntaje relevante para el ítem de gestión en la grilla de categorización.

El capítulo 8 permite hacer un seguimiento de la evolución del puntaje para la gestión que experimentó una disminución desde 1997 a 2003 sistemáticamente. Y también permite entender el desajuste entre la valoración real que el programa otorga a las actividades de gestión, y un imaginario que continúa funcionando, por el cual gran cantidad de evaluadores y docentes siguen sintiendo que los cargos de gestión serían definitorios para el acceso a las categorías superiores.

Los cambios del PROINCE y el reciente anuncio de creación de SIDIUN

Recientemente se conoció la aprobación del SiDIUN (Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios) que viene a modificar fuertemente el PROINCE, en tanto separa el programa de incentivos respecto del proceso de categorización. El desplazamiento opera desde un sistema que articulaba un incentivo económico, un proyecto acreditado por una universidad y un estándar o clasificación individual hacia un sistema de clasificación individual desvinculado del anclaje en los proyectos universitarios que era obligatorio para percibir el incentivo en PROINCE. Más allá de las declaraciones acerca de la necesidad de mejorar el irrisorio complemento salarial, nada se dice sobre el papel que tendrá el programa de incentivos y/o su eventual transformación junto al nuevo sistema.

La génesis del SiDIUN puede localizarse hacia julio de 2017, cuando se firmó un acuerdo de cooperación entre el Ministerio de Educación y el MINCYT para fortalecer la investigación en las universidades. No se trataba sólo de las universidades nacionales pues como puede verse entre los considerandos de la Res. ME 1216/2019 de creación del SiDIUN, pues uno de los objetivos primordiales estaba vinculado a la integración de la investigación y los investigadores en universidades privadas. A esa integración se refiere la Resolución cuando plantea la creación de un “sistema único de categorización para los docentes-investigadores universitarios”. Por entonces se hicieron una serie de talleres organizados por el CIN, la SPU y la Secretaría de Articulación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Sin embargo, a diferencia del proceso de creación del PROINCE en el que las universidades tuvieron un rol activo, aquí parece haber quedado toda la discusión reducida a pequeños círculos, dada la escasa información que circulaba a la fecha de aprobación de la Resolución Ministerial fechada el 30 de abril de 2019.

La incorporación de las universidades privadas es sin duda un aspecto central que modifica la estructura anterior, con todas las dificultades que ello implica en la homologación de los escalafones docentes y las diversas condiciones de acceso a los cargos. Por otra parte, es llamativa la composición de la nueva Comisión Nacional de Acreditación en la cual se otorga idéntica representación al CIN y al CRUP con dos representantes cada uno, soslayando el peso muy diferente de ambos tipos de instituciones en el sistema universitario en general y en la producción científica en particular. Finalmente, ¿si antes el PROINCE determinaba la distribución presupuestaria de los fondos de investigación entre las universidades nacionales,

ahora los ya muy menguados fondos deberán compartirse con las universidades privadas?

Uno de los cambios más importantes de este nuevo sistema de categorización es la evaluación de la productividad. Aunque aún no se determinan los criterios que organizarán dicho proceso, en los talleres realizados en distintos lugares del país se repite con frecuencia la necesidad de aumentar la exigencia y tomar como modelo el Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT (México). En atención a sus potenciales efectos dentro del sistema universitario, y teniendo en cuenta que los destinatarios (docentes universitarios) presentan un escenario profundamente heterogéneo, esta demanda de productividad bien puede tener un efecto negativo en la expectativa de aumentar la calidad de la investigación en las universidades. Desde la perspectiva organizativa, SiDIUN replantea el proceso de categorización que hasta ahora se hacía en forma regionalizada para reemplazarla por una comisión única nacional subdividida ahora por áreas disciplinares. Esto no sólo desplaza la atención a la diversidad regional y las asimetrías inter-institucionales, sino que centraliza un proceso de evaluación que antes protagonizaban las universidades en cada sede regional. Se sostiene desde la SPU que esta nueva modalidad agilizará y mejorará la eficacia de los procesos de categorización. Hasta se proponen convocatorias anuales y bianuales, pero no se habla del presupuesto que requiere un proceso de evaluación de esta naturaleza, sobre todo teniendo en cuenta que las solicitudes de categorización en la última convocatoria fueron casi 30.000.

Como se observó en el capítulo 3, en muchas universidades la posesión de un doctorado no es un elemento determinante para acceder a un cargo en un concurso docente. Ahora bien, el PROINCE estimuló la titulación doctoral y la formación de tesis de posgrado. El reglamento del SIDIUN en su Artículo 6º establece, sin embargo, la obligación de contar con el doctorado sólo para los docentes de categorías I y II⁸. De este modo se debilita el peso de esa titulación después de tantos esfuerzos realizados por muchos docentes para doctorarse y la política de expansión sostenida de los postgrados en el último cuarto de siglo.

A lo largo de este libro hemos visto que el PROINCE fue un sistema de evaluación basado en las recomendaciones del Consejo de Rectores, con criterios de evaluación bien diferentes de los sistemas de evaluación cuantitativistas, orientados a contabilizar producción indexada en circuitos *mainstream*, basados en el Factor de Impacto o el Índice H. El PROINCE se distinguía de esos sistemas de evaluación forjados para mejorar las posiciones de las universidades en los rankings universitarios como es la tendencia creciente en países latinoamericanos como Colombia, Chile, México, entre otros. Visto desde la perspectiva internacional y regional, en el marco del impacto cada vez más heteronomizante de la llamada “mundialización académica”, el PROINCE sostenía (y se sostenía en) una fuerte tradición de autonomía universitaria que mantuvo un espacio importante para la producción de conocimientos atenta a las agendas locales y regionales.

⁸ Se contempla explícitamente un mecanismo de asimilación para docentes de 55 (o más años) con “méritos equivalentes”.

En este sentido, otro aspecto preocupante entre los criterios de evaluación del SiDIUN es que no se menciona la transferencia y/o extensión como elemento del proceso de categorización, lo cual deja a muchos docentes, sobre todo de las ciencias sociales y humanas, sin posibilidad de acreditar esas actividades como parte de los resultados de sus investigaciones. La extensión universitaria es una función sustantiva de la universidad argentina que tiene, además, una larga tradición en toda América Latina. Se trata precisamente de una forma de producción y circulación de conocimientos que contribuye decididamente a la inserción de las universidades en su medio y a la satisfacción de demandas sociales urgentes que requieren del apoyo de la ciencia y la tecnología.

Mientras las universidades de los países centrales se están replanteando las distorsiones producidas por los criterios productivistas de los sistemas de evaluación de los investigadores y se cuestiona el proceso de mercantilización de la ciencia y su circulación, la Argentina con el SiDIUN parece proponer una inserción a-crítica en esa dirección. Muchos estudios han señalado la creciente endogamia del sistema de revistas del estilo Scopus-Web of Science (hoy Clarivate) y se ha criticado fuertemente la identificación tan corriente entre lo *mainstream* y la excelencia. Esto por lo general deriva en un lugar común que supone que esos conocimientos son autónomos y universalistas mientras en la periferia reina la endogamia y el localismo

En un nuevo contexto mundial en el que crece la demanda de acceso/ciencia abierta, y se comienza a enfrentar al modelo comercial que dominó las publicaciones y la industria editorial en las últimas décadas, América Latina ha sido pionera en la comunicación científica en acceso abierto, con modelos cooperativos y colaborativos gestionados por la propia comunidad académica (Debat & Babini, 2019). Argentina, pues, con su PROINCE, era un faro en la resistencia a los modelos de evaluación productivistas y mercantilistas. En esta coyuntura histórica, la autonomía académica es la piedra angular de todo investigador que desee participar de la conversación global de la ciencia. Pero también es la clave de un sistema de evaluación para un país que aspira inyectar ciencia y la tecnología en su desarrollo social y económico. En esa doble dirección conviene preguntarnos ¿qué sistema de evaluación promueve esa autonomía? ¿Aquel que apoya una agenda de investigación amplia y diversas formas de circulación de conocimientos, mientras estimula investigaciones que contribuyen a solucionar problemas de su comunidad? ¿Aquel que recompensa la participación de sus investigadores en una agenda construida “globalmente” y valoriza únicamente las producciones publicadas en el circuito *mainstream*? Las respuestas no son simples porque hay distintas aristas de la autonomía en juego, pero el desarrollo científico *puede* contemplar una diversidad de apuestas y *debe* promover múltiples escalas de producción y circulación de conocimientos. En ese horizonte, un nuevo sistema de evaluación universitario en Argentina no podrá soslayar los aprendizajes y experiencias del PROINCE, ni tampoco su carácter participativo.

Referencias bibliográficas

- Acerbi Cremadeser, N. (2017). *Homenaje a la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba. En el 140 aniversario de su creación 1877-2017*. Disponible en <https://fcm.unc.edu.ar/institucional/sintesis-historica/>.
- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, Políticas y Universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Universidad de Guadalajara, FCE.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377–392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aguado-López, E., y Becerril-García, A. (2016). ¿Publicar o perecer? El caso de las Ciencias Sociales y las Humanidades en Latinoamérica. *Revista española de documentación científica*, 39 (4), 1–14. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/redc.2016.4.1356>
- Albornoz, M. (2003) Evaluación en ciencia y tecnología. Perspectivas metodológicas. Universidad de Lanús, Buenos Aires, noviembre Año III N03, pp.17-34
- Algañaraz, V. (2019). Prácticas evaluativas de investigación *in situ*: adaptaciones y resistencias de pares evaluadores argentinos durante el proceso de categorización de docentes-investigadores. Ponencia presentada en el XXXII Congreso Internacional - ALAS Perú, Lima.
- Algañaraz, V. y Castillo G. (2018). Docencia e investigación en la Universidad Nacional de San Juan (1994-2015): impacto del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores y la Carrera del Investigador Científico del CONICET. *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, 16, pp. 57-77. Disponible en: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/article/view/1669>
- Algañaraz, V. y Castillo, G. (2017). El Desarrollo Reciente de las Research Capacities en la Universidad Nacional de San Juan (2003-2017). Entre la Expansión y su Freno. *De Prácticas y Discursos, Universidad Nacional del*

- Nordeste*. 6 (8), pp. 11-44. Disponible en: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/2368>
- Alperín, J. P. y Rozemblum, C. (2017) La reinterpretación de visibilidad y calidad en las nuevas políticas de evaluación de revistas científicas, *Revista Interamericana de Bibliotecología* 2017 40(3):231-241.
- Alperin, J. P., Babini, D., y Fischman, G. (2014). *Indicadores de acceso abierto y comunicaciones académicas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141217052547/Indicadores_de_acceso_abierto.pdf
- Alperin, J. P., Fischman, G., y Willinsky, J. (2008). Open access and scholarly publishing in Latin America: ten flavours and a few reflections. *Liinc Em Revista*, 1(1), 172-185. Disponible en: <https://doi.org/10.18617/liinc.v4i2.269>
- Alperin, J.P., Nieves, C. M., Schimanski, L. A., Fischman, G. E., Niles, M. T., & mckiernan, E. C. (2019). How significant are the public dimensions of faculty work in review, promotion and tenure documents? *Elife*, 8, 1-23. Disponible en: <https://doi.org/10.7554/elife.42254>
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krotzsch, Camou, A. y Prati, M. (Coords.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 69-94). Buenos Aires: Prometeo.
- Arvanitis, R. y Gaillard, J. (1992). Vers un renouveau des indicateurs de science pour les pays en développement. En R. Arvanitis y J. Gaillard (Eds.), *Les indicateurs de science pour les pays en développement/ Science Indicators for Developing Countries*. Paris: L'Orstom.
- Atairo, D. (2011). Estado, políticas y universidad: Una mirada sobre los actores universitarios, sus estrategias e intereses. El proceso de implementación del Programa FOMEC en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Propuesta Educativa*, 36 (20), 2, 87-94.
- Babini D. (2014) El riesgo de que el acceso abierto sea integrado dentro del sistema tradicional de publicación comercial – necesidad de un sistema global no comercial de comunicaciones académicas y científicas. *Rev Eletron de Comun Inf Inov Saúde*. out-dez, Vol. 8(4):433-437.
- Babini, D. (2016). ¿Derecho o mercancía? El conocimiento como bien común. *Megafón. La Batalla de Las Ideas*, (8). Disponible en: https://www.clacso.org.ar/megafon/megafon8_articulo2.php
- Babini, D., & Machin-mastromatteo, J. D. (2015). Latin American science is meant to be open access: Initiatives and current challenges.

- Information Development*, 31(5), 477-481. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0266666915601420>
- Badano, M., Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, A., Verbauwede, V., Ríos, J., Serra F. y Alcaino, G. (2005, agosto). *Universidad pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Estudios de Trabajo. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12025.pdf>
- Badano, M., Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, A., Verbauwede, V., Ríos, J., Serra F. y Alcaino, G. (2005, agosto). *Universidad pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Estudios de Trabajo. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12025.pdf>
- Barsky, O., y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, (5), 12–37. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes5_art1.pdf
- Beigel, F. (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. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0011392114533977>
- Beigel, F. (2014a). Current tensions and trends in the World Scientific System. *Current Sociology*, 62(5), 617-625. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0011392114548640>
- Beigel, F. (2015). Culturas (evaluativas) alteradas. *Política Universitaria (IEC-CONADU)*, (2), 12–21. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43518>
- Beigel, F. (2017) Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina: Las Publicaciones de los Investigadores del CONICET, *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 60 (3), 825-865.
- Beigel, F., Gallardo, O. y Bekerman, F. (2018) Institutional expansion and scientific development in the periphery. The structural heterogeneity of Argentina's academic field (1983-2015). *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy*, 56(3), 305-331 - Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9340-2>
- Beigel, F., y Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanidades en la Argentina. *Información, Cultura y Sociedad*, 32, 11–35.
- Bekerman, F. (2018a) Morfología del espacio científico científico-universitario argentino: una visión de largo plazo (1983-2014), *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29 (56), 18-46.

- Bekerman, F. (2018b) Distribución desigual de las capacidades de investigación en las ciencias sociales argentinas: una mirada relacional, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 13 (37), 257-288.
- Bekerman, F. (2018c) *La investigación científica argentina en dictadura. Transferencias y desplazamientos de recursos (1974-1983)*. Mendoza: EDIUNC.
- Bekerman, F. (2018d) El Programa de Incentivos a los docentes-investigadores “puertas adentro”. *Horizontes Sociológicos*, 10 (6), 115-137. Disponible en: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/issue/view/11/showtoc>.
- Beljean, S., Chong, P. y Lamont, M. (2015). A post-Bourdieuian sociology of valuation and evaluation for the field of cultural production. En L. Hanquinet, & Savage, M. (Eds.), *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*. New York: Routledge.
- Bianco, M., Gras, N. y Sutz, J. (2014). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación académica. En Bianco, M. y Sutz, J. (Coords.) *Veinte años de políticas de investigación en las Universidades de la República. Aciertos, dudas y aprendizajes*, 209-233. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Bianco, M., Gras, N., & Sutz, J. (2016). Academic Evaluation: Universal Instrument? Tool for Development? *Minerva*, 54 (4) 399–421. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9306-9>
- Bongiovani, P. (2015, octubre). *Conocimientos y opiniones de los evaluadores de carrera docente investigador respecto de las publicaciones de Acceso Abierto*. Comunicación presentada en IV Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5298/ev.5298.pdf
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. Actes de La Recherche, *Sciences Sociales*, 2, 88–104. Disponible en: <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454>
- Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1985) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Akal ediciones, Madrid, España.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bourdieu, P. (1993) The field of cultural production. Essays on art and literature, Ed. And introduced by Randal Johnson. New York, Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico, *Redes-Revista de Estudios Sociales de la Ciencia del Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilines* 1 (2), 131-160. Buenos Aires.

- Bourdieu P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. París: INRA.
- Bourdieu, P. (1999 [1993]) Comprender. En *La Miseria del Mundo* (pp.527-543). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. J. (1990). *El desarrollo de la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Brunner, J. J. (1994). Estado y Educación Superior en América Latina. En, G. Neave y Van Vught, F. *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa*. (11-42). Barcelona: Gedisa.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camou, A. (2007). Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad. En P. Krotsch, Camou, A. y Prati, M. (2007) (Coords.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (29-68). Buenos Aires: Prometeo.
- Canales, M. (2014). Análisis sociológico del habla. En M. Canales (Ed.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (171–188). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Carrizo, E. (2011). *Las políticas de C y T durante los años noventa: la triangulación entre el Conicet, la Secretaría de políticas universitarias, y la Agencia nacional de promoción científica y tecnológica en torno a la promoción de la investigación*. Tesis de Maestría en política y gestión de la ciencia y la tecnología, Universidad de Buenos Aires.
- Carullo J.C. y Vaccarezza, L. (1997). El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D. *Redes 4* (10), 155-178. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/907/90711303007.pdf>
- Castro, J. (2003). *Fondos competitivos y cambio académico e institucional en las universidades públicas argentinas. El caso del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC)*. Documento de Trabajo (110), 1-16. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chan, L., Kirsop, B., & Arunachalam, S. (2011). Towards Open and Equitable Access to Research and Knowledge for Development, *PLOS Medicine*, 8(3), 1–4. Disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001016>

- Chavarro, D., Tang, P., & Rafols, I. (2014). Interdisciplinarity and research on local issues: Evidence from a developing country. *Research Evaluation*, 23(3), 195–209. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvu012>
- Chavarro, D., Tang, P., & Rafols, I. (2017). Why researchers publish in non-mainstream journals: Training, knowledge bridging, and gap filling. *Research Policy*, 46(9), 1666–1680. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.08.002>
- Chiroleu, A. (2005) La educación superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003). En Rinesi, E., Soprano, G. y Suasnábar, C. *Universidad, reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en la Argentina y Brasil*. (39-52) Buenos Aires: Prometeo Libros - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU.
- Clark, B. (1983) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- Coraggio, J. L. y Vispo, A. (Coords.) (2001) *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires: Consejo Interuniversitario Nacional-Miño y Dávila.
- Corte Suprema de Justicia de la Nación, Oficina de la Mujer (2019) Mapa de Género de la Justicia Argentina. Disponible en: <https://om.csjn.gob.ar/mapagenero/login/mostrarlogin.html>
- Davyt, A. y Velho, L. (1999) Excelencia científica: La construcción de la ciencia a través de su evaluación. La Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Uruguay. *Redes*, 6 (13), 13-48. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/645>
- De Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Londres: Polity Press.
- Debat, H. y Babini, D. (2019) Plan S in Latin America: A precautionary note. En *PeerJ Preprints*, Disponible en: <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.27834v1>
- Decibe, S. (1999) La transformación de la Educación Superior. En E. Sánchez Martínez, Eduardo, *La Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- De-Filippo, D. (2013). Spanish Scientific Output in Communication Sciences in WOS. The Scientific Journals in SSCI (2007-12). *Comunicar* 21(41), 25-34. Disponible en : <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-02>

- Delgado-Troncoso, J. E., & Fischman, G. E. (2014). The Future of the Academic Journal. *The Future of the Academic Journal*. Disponible en: <https://doi.org/10.1533/9781780634647.379>
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação, en Avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior* 13 (1), 193-207.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la política universitaria argentina 1985-2015*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Erreguerena, F. (2018). Los rectores y el Consejo Interuniversitario Nacional en el período 1990-1999: el tiempo de la heteronomía concertada. *Revista de Historia* 19, 29-57.
- Fernández Berdaguer, L. y Vaccarezza, L. (1996). Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del programa de incentivos para docentes investigadores en las universidades argentinas. En M. Albornoz, P. Kreimer y E. Glavich (eds.). *Ciencia y sociedad en América Latina* (250-264). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Fernández Lamarra, N. et al. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>
- Follari, R. (2000). *Aspectos teóricos y metodológicos sobre evaluación de la función investigación en las universidades*. CONEAU: Buenos Aires.
- Gallardo, O. (2019). *Una mirada relacional sobre el CONICET. Internacionalización, capital idiomático y cultura evaluativa en el campo científico-universitario argentino (2003-2015)*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba.
- García de Fanelli, A.; Moguillansky, M. (2014) La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-18
- García Fanelli, A. (2012). Financiación de la Educación Superior Argentina: Cambios y continuidades entre los años 90 y la primera década del 2000. *Educación Superior y Sociedad*, 16(1), 17-36. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/316491467_Financiacion_de_la_educacion_superior_argentina_cambios_y_continuidades_entre_los_anos_90_y_la_primera_decada_del_2000.
- Gingras, Y. (2016). *Bibliometrics and research evaluation. Uses and abuses*. Londres: MIT Press.

- Gordon, A. (2013). La configuración de las políticas de ciencia, tecnología y educación superior en Argentina y Brasil en perspectiva comparada. En M. Unzué y Emiliozzi, S. *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. (75-115) Buenos Aires: Imago Mundi.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guédon, J. (2009). Es un repositorio, es un depósito, es un archivo: Open Access, colecciones digitales y valor. *Arbor* 185(737), 581-595. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2009.i737.315>
- Guédon, J., & Guédon, J. (2013). Mixing and Matching the Green and Gold Roads to Open Access. *Take 2*, 37-41. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00987913.2008.10765151>
- Hackett, E. y Chubin, D. (2003) Peer Review for the 21st Century: Applications to Education Research. Prepared for a National Research Council Workshop Washington, D.C. February 25, 2003
- Hanafi, S., & Arvanitis, R. (2014). The marginalization of the Arab language in social science: Structural constraints and dependency by choice. *Current Sociology*, 62(5), 723-742. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0011392114531504>
- Heilbron, J. (2002). La bibliométrie, genèse et usages. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, 78-79. Disponible en: <https://doi.org/10.3917/arss.141.0078>
- Heilbron, J. (2014). The social sciences as an emerging global field. *Current Sociology*, 62(5), 685-703. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0011392113499739>
- Hurtado, D. (2010) *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso*. Buenos Aires: Edhasa
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 6 (2), 43.
- Knorr-Cetina, K. (1999) *Epistemic Cultures. How the sciences make knowledge*. Harvard University Press: Cambridge.
- Kreimer, P. (2011). La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales. *Propuesta Educativa* 36 (20-2), 59-77.
- Krotsch, P. (2009). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007) (Coords.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* Prometeo: Buenos Aires.

- Lamont, M. & Guetzkow, J. (2016). How Quality Is Recognized by Peer Review Panels: The Case of the Humanities. En M. Ochsner et al. (eds.), *Research Assessment in the Humanities*, p.31-41.
- Lamont, M. (2009 [1957]). *How professors think: inside the curious world of academic judgment*. Boston: Harvard University Press.
- Lamont, M. (2012). Towards a comparative sociology of valuation and evaluation. *The annual review of sociology* 38 (21), 1-21.
- Larivière V, Haustein S, Mongeon P (2015) The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital. Era. PLoS ONE 10(6): e0127502. doi:10.1371/journal.pone.0127502.
- Larivière, V., Gingras, Y., & Archambault, É. (2009). Brief communication the decline in the concentration of citations, 1900-2007. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(4), 858–862. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/asi.21011>
- Lattuada, M. (2014). La evaluación de la investigación en las universidades argentinas. Contextos, culturas y limitaciones, *Revista CTS* 9 (27), 157-164.
- Leal de Man, M. (2002), “La vida profesional y tareas intelectuales de dos comunidades académicas de la UNT y sus patrones de respuestas frente al Programa de Incentivos”, ponencia presentada y leída en el Tercer Encuentro Nacional “La Universidad como Objeto de Investigación”, La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002.
- Leite, D., Pinho, I, Miorando, B, y Caregnato, C. (2018). Publish or perish? Avaliação de redes de pesquisa e colaboração com RNPE. *Parcerias Estratégicas*, 23(47). Recuperado de http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/903/821.
- Leite, D., Pinho, I; Miorando, B y Caregnato, C. (2018). Publish or perish? Avaliação de redes de pesquisa e colaboração com RNPE. *Parcerias Estratégicas* 23 (47). Disponible en: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewfile/903/821
- Leta, J., Thijs, B., & Glänzel, W. (2013). A macro-level study of science in Brazil: seven years later. *Encontros Biblii. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência Da Informação*, 18(36), 51–66. Disponible en: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2013v18n36p51>
- Liu, M., Hu, X., Wang, Y., & Shi, D. (2018). Survive or perish: Investigating the life cycle of academic journals from 1950 to 2013 using survival analysis methods. *Journal of Informetrics*, 12(1), 344–364. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.02.001>
- Lvovich, D. (2009). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia*,

- Tecnología y Sociedad*, 5(13), 157–173. Disponible en: <http://www.revis-tacts.net/files/Volumen%205%20-%20n%C3%BAmero%2013/CTS13.pdf>
- Machado, A. M. N., & Bianchetti, L. (2011). (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902011000300005>
- Marquina, M. (2008). Evaluadores en el Sistema Argentino de Evaluación de Universidades: diez años de experiencia. *Revista de la Educación Superior* 27 (4),148. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/604/60416038001.pdf>
- Marquís, C., Riveiro, G. y Martínez Porta, L. (1999). El FOMECE: innovaciones y reformas de las Universidades Nacionales. En E. Sánchez Martínez *La Educación Superior en la Argentina*. (95-109). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires: Emecé.
- Mckiernan E.C., Schimanski L.A., Muñoz Nieves C., Matthias L., Niles M.T. y Alperin, J.P. (2019). Use of the Journal Impact Factor in academic review, promotion, and tenure evaluations. *Peerj Preprints* 7:e27638v2. Disponible en: <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.27638v2>
- Merton, R. (1968) The Matthew Effect in Science, *Science* 159 (3810), pp. 56-63
- Miguel, S., Bongiovani, P.C.; Gómez, N.D., Bueno-de-la-Fuente, G. (2013) Prospect for Development of Open Access in Argentina. *The Journal of Academic Librarianship* 39 (1), 1-2
- Miguel, S., González, C., & Chinchilla-Rodríguez, Z. (2015). Lo local y lo global en la producción científica argentina con visibilidad en Scopus, 2008-2012. Dimensiones nacionales e internacionales de la investigación. *Información, Cultura y Sociedad*, 32(1), 59–78. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.34096%2Fics.i32.1375>
- Minniti, S., Santoro, V., & Belli, S. (2018). Mapping the development of Open Access in Latin America and Caribbean countries. An analysis of Web of Science Core Collection and scielo Citation Index (2005–2017). *Scientometrics* 117(3), 1905–1930. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2950-0>
- Mutzel, R., Lutz, B. y Daniel, H.D. (2013). Types of Research Output Profiles: A Multilevel Latent Class Analysis of the Austrian Science Fund's Final Project Report Data. *Research Evaluation* 22, 118-133. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/reseval/rvs038>

- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2016). La cultura académica argentina frente al cambio de ciclo. *Revista del IICE* /39,45-66.
- Neave, G. (1988) On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”, en *European Journal of education*, Vol. 23, Nos. 1/2, 1988.
- Neave, G. y Van Vught, F. (1994). *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Øtby, G., Strand, H., Nordås, R. et al. (2013). Gender Gap or Gender Bias in Peace Research? Publication Patterns and Citation Rates for Journal of Peace Research, 1983–2008, *International Studies Perspectives* 14 (4), 493-506. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/insp.12025>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Piovani, J. (2015). Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica. *Revista de Política Universitaria* 2 (2), 2-11. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20171114053757/pdf_845.pdf
- Prati, M. (2003) *El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.536/te.536.pdf>
- Prati, M. (2008). *El Programa de Incentivos como caso representativo de las políticas universitarias de los 90 en Argentina*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Prego, C. y Vallejos, O. (Comp.). (2010). *La construcción de la ciencia argentina: instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Prego, P. y Prati, C. (2006). Actividad científica y profesión académica: transiciones en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades en la Universidad argentina, VI ESOCITE.
- Ramos Zincke, C. (2014). Local and global communications in Chilean social science: Inequality and relative autonomy. *Current Sociology*, 62(5), 704–722. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0011392114521374>
- Ridel, B. (2011). *La política de investigación científica en las Universidades Nacionales y los sujetos involucrados. Acerca de la percepción y mirada de los docentes-investigadores de la FCPyS (Uncuyo) y de los hacedores de la política*

- pertenecientes a los Organismos del Estado 1990-2010*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de Mendoza. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Rip, A. (1994). The Republic of science in the 1990's. *Higher Education* 28 (1), 3-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/BF01383569>
- Rovelli, L. y Atairo, D. (2016) *Procesos de cambios en las universidades: un estudio sobre los diseños institucionales en la implementación de la carrera docente en las universidades nacionales argentinas*. Actas publicadas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016>
- Rozemblum, C. (2014). *El problema de la visibilidad en revistas científicas argentinas de Humanidades y Ciencias Sociales: Estudio de casos en Historia y Filosofía*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1031/te.1031.pdf>
- Salager-Meyer, F. (2014). Journal of English for Academic Purposes Writing and publishing in peripheral scholarly journals : How to enhance the global influence of multilingual scholars ? *Journal of English for Academic Purposes* 13, 78–82. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.11.003>
- Salatino, M. (2018a). La estructura del espacio latinoamericano de revistas científicas, Tesis de doctorado, Facultad de ciencias políticas y sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10720/salatino-estructuraespaciolatinoamericano-revis-tascientificas.pdf
- Salatino, M. (2018b). Más Allá de la Indexación: Circuitos de Publicación de Ciencias Sociales en Argentina y Brasil. *Dados* 61(1),255-287. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/001152582018152>
- Salatino, M. (2019). Open access in dispute in Latin America: towards the construction of a digital Scientific network. En, C. Martens (ed), *Connected Communities: Digital activism, free, open and sustainable communication in Latin America*. Basingstoke: Palgrave-MacMillan. (en prensa)
- Salatino, M. y López-Ruiz, O. (2019). El fetichismo de la indexación. Una crítica latinoamericana a los regímenes de evaluación de la ciencia mundial. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. (en evaluación).
- Sanz-Menéndez, L. (2004) Evaluación de la investigación y sistema de ciencia, *Boletín de la Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular (SEBBM)*, 140: 6-10.
- Sarthou, N. (2013). Los sistemas de evaluación de la investigación y la universidad en América Latina: ¿distintos sistemas para un mismo fin. *Gestión Universitaria* 6 (1:11), 1-20. Disponible en http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a1.htm

- Sarthou, N. (2014). Entendiendo la política pública a través de sus instrumentos: el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal* 22 (14), 71-102. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/da.v1i22.4254>
- Sarthou, N. (2016). ¿Que veinte años no es nada? Cambios y continuidades en los criterios de evaluación del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores/as en la universidad argentina (1994-2014), en *Revista Ciencia Tecnología y Sociedad* 32 (11), 85-110. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/59192>
- Sarthou, N. y Araya, J. M. (2015) El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores/as en Argentina: a dos décadas de su implementación. *Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol. 26, nº50*, 1851-1716, 1-34. Disponible en: <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/36>
- SPU. (2013). Anuario de Estadísticas Universitarias. Argentina 2013. Buenos Aires.
- Sutz, J. (2014). Calidad y relevancia en la investigación universitaria: apuntes para avanzar hacia su convergencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 9, núm. 27, septiembre, 63-83. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92431880004>
- Universidad Tecnológica Nacional (2010). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Disponible en <http://frre.utn.edu.ar/?Mode=clean&mod=files&func=get&item=1353>
- Vaccarezza, L. (2000). Las estrategias de desempeño de la profesión académica. *Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario. Redes* 7 (15), 15-43. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/907/90701501.pdf>
- Vasen, F. (2012). Priorities, solidarity and the “watering can”: research policies and conceptions of relevance in a Latin American traditional university setting. *International Journal of Contemporary Sociology* 49 (1), 189-215.
- Vasen, F. (2012a) La construcción de una política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires (1986-1994). Tesis Doctoral. Buenos Aires Universidad de Quilmes.
- Vasen, F. (2013). Las políticas científicas de las Universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, docencia y tecnología* 24 (46), 9-32.
- Vasen, F. (2018). La “torre de marfil” como apuesta segura: Políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(96). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v26.3594>
- Vasen, F. y Lujano, V. (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*, ISSN-e 0185-1918, Vol. 62, N° 231, 2017, pp. 199-228
- Velho, L. (1986). The “meaning” of citation in the context of a scientifically peripheral country. *Scientometrics*, 9(1-2), 71-89. <https://doi.org/10.1007/BF02016609>
- Vessuri, H. (ed.) (1984). *Ciencia académica en la Venezuela moderna*. Caracas: Fondo Editorial Acta Científica Venezolana
- Vessuri, H. (1987). La revista científica periférica. El caso de Acta Científica Venezolana. *Interciencia*. Disponible en http://www.ivic.gob.ve/estudio_de_la_ciencia/Enlapublic/documentos/Revicient.pdf
- Vessuri, H. (1995). Recent strategies for adding value to scientific journals in Latin America. *Scientometrics*, 34(1), 139-161.
- Vessuri, H., Guédon, J.C, Cetto, A.M. (2014) “The current competition regime in science and scientific publishing in Latin America”, in *Current Sociology*, Vol. 62, N°5, p.647-665.
- Wouters, P. F. (1999). *The citation culture* (Tesis doctoral). Universidad de Amsterdam. 278.
- Zuin, Antônio A. S., & Bianchetti, L. (2015). O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 726-750. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/198053143294>

Entrevistas citadas

- Albornoz, Mario (2019) Entrevista realizada por Fernanda Beigel.
- Costoya, Norma (2019) Entrevista realizada por Fabio Erreguerena.
- Celman, Susana (2019) Entrevista realizada por Fabiana Bekerman.
- Del Bello, Juan Carlos (2015) Entrevista realizada por Fabio Erreguerena.
- Del Bello, Juan Carlos (2019) Entrevista realizada por Fabiana Bekerman.
- Plastino, Angel (2019) Entrevista realizada por Fabiana Bekerman.
- Sánchez Martínez, Eduardo (2015) Entrevista realizada por Fabio Erreguerena.

Fuentes documentales citadas

- Acuerdo Plenario CIN 62/1992. San Juan, 14 de agosto de 1992.
- Acuerdo Plenario CIN 67/1992. Buenos Aires, 23 de septiembre de 1992.

- Acuerdo Plenario CIN 78/1992. Catamarca, 27 de noviembre de 1992.
- Acuerdo Plenario CIN 110/93. Posadas, 29 de agosto de 1993.
- Acuerdo Plenario CIN 151/94. Comodoro Rivadavia, 20 de octubre de 1994.
- Acuerdo Plenario CIN 180/95. Santa Fe, 8 de abril de 1995.
- Acuerdo Plenario CIN 198/95. Buenos Aires, 22 de noviembre de 1995.
- Acuerdo Plenario CIN 216/96. Buenos Aires, 02 de julio de 1996.
- Acuerdo Plenario CIN 221/96. Buenos Aires, 02 de septiembre de 1996.
- Acuerdo Plenario CIN 238/97. Buenos Aires, 16 de abril de 1997.
- Acuerdo Plenario CIN 255/97. Santa Rosa, 06 de agosto de 1997.
- Acuerdo Plenario CIN 259/97. Buenos Aires, 15 de octubre de 1997.
- Acuerdo Plenario CIN 265/97. Buenos Aires, 10 de diciembre de 1997.
- Acuerdo Plenario CIN 283/98. Tandil, 11 de agosto de 1998.
- Comisión Nacional de Categorización - PROINCE-Datos provisorios, 2018.
- Decisión Administrativa 665/1997, Jefe de Gabinete de la Nación. Boletín Oficial de la República Argentina N° 28761 1ª Sección, 28 de octubre de 1997.
- Decreto N° 1153/2015, Poder Ejecutivo Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina 17/06/2015 <https://www.boletinoficial.gob.ar/pdf/linkQR/WDJvWDdUeCtGdDQrdTVReEh2ZkU0dz09>
- Decreto N° 2427/1993, Poder Ejecutivo Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina N° 27.774, 26 /11/1993.
- Decreto N° 506/1993, Poder Ejecutivo Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina N° 27.607, 29 de marzo de 1993.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996) “La política universitaria del Gobierno Nacional”. Buenos Aires. Centro Nacional de Información y Documentación Educativa.
- Ministerio de Cultura y Educación, SPU (1999). La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación, SPU (2015 y 2013). Anuario de Estadísticas Universitarias. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/documentosspu/diu/Anuario%202015%20-%20ESTAD%3%8DSTICAS%20UNIVERSITARIAS%20ARGENTINAS%20-%20SPU%20.pdf>
- Ministerio de Educación (2006) Anuario Estadísticas Universitarias Argentina 2006. Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado en <http://repositorio.educacion>.

gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95186. Fecha de Consulta: 23/9/2015

Ministerio de Educación (2010) Anuario Estadísticas Universitarias Argentina 2010. Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/109591>. Fecha de Consulta: 23/9/2015

Ministerio de Educación (2013) Anuario Estadísticas Universitarias Argentina 2013. Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. ISSN 1850-7514. Recuperado en http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/documentosspu/Anuario_2013.pdf. Fecha de consulta: 29/3/2019.

Ministerio de Educación (2015) Anuario Estadísticas Universitarias Argentina 2015. Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado en <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/documentosspu/diu/Anuario%202015%20-%20ESTAD%20C3%8DSTICAS%20UNIVERSITARIAS%20ARGENTINAS%20-%20SPU%20.pdf>. Fecha de consulta: 29/3/2019.

Ley N° 24521 (1995) Ley de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina del 10 de agosto de 1995.

Propuesta de Valores Cuantitativos para otorgar en los casos no descriptos en el Anexo “Pautas de evaluación” de la Resolución de Convocatoria (2009), Universidad de Rosario.

Resolución N° 602/95 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Resolución N° 2307/1997, Ministerio de Cultura y Educación. Boletín Oficial de la República Argentina N° 28804, 30 de diciembre de 1997.

Resolución N° 811/2003, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Boletín Oficial de la República Argentina N° 30159, 28 de mayo de 2003.

Resolución N° 1879/2008, Ministerio de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina N° 31.541 1ª Sección, 27 de noviembre de 2008.

Resolución N° 1543/2014, Ministerio de Educación. Disponible en http://www.uncuyo.edu.ar/ciencia_tecnica_y_posgrado/upload/rm1543141.pdf Fecha de consulta: 06/09/2019.

Resolución Conjunta SPU N° 3458/2014 y SACT N° 71/2014. Banco de Evaluadores del Programa de Incentivos. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/incentivos_categorizaciones/convocatoria_2014/banco_evaluadores.pdf Fecha de consulta: 20/09/2019

Resolución conjunta N° 3564/14, Ministerio de Educación, SPU, y N° 0794, SACT. Boletín Oficial de la República Argentina n° 32994 1ª Sección, 2 de octubre de 2014.

- Resolución N^a 2452/15, Ministerio de Educación, SPU. Designación de miembros de las CRC en el marco del PROINCE.
- Resolución 1216/2019, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Boletín Oficial de la República Argentina N0 34108 1^a Sección, 7 de mayo de 2019.
- Resolución Comité Ejecutivo CIN 19/92. Buenos Aires, 28 de diciembre de 1992.
- Resolución Comité Ejecutivo CIN 27/93. Santa Fe, 08 de octubre de 1993.
- Resolución Comité Ejecutivo CIN 43/95. Buenos Aires, 7 de febrero de 1995.
- Resolución Comité Ejecutivo CIN 44/95. Buenos Aires, 23 de febrero de 1995.
- Resolución Comité Ejecutivo CIN 56/95. Buenos Aires, 17 de agosto.
- Resolución Comité Ejecutivo CIN 130/99. Buenos Aires, 2 de marzo de 1999.
- Resolución Comité Ejecutivo CIN 152/00. Buenos Aires, 9 de mayo de 2000.

Siglas

ANPCyT	Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
AP	Acuerdo Plenario del CIN
CAP	Comisión de Acreditación de Posgrados
CE	Comité Evaluador
CEI	Categoría Equivalente de Investigación
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CNC	Comisión Nacional de Categorización
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CPRES	Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior
CRC	Comisión Regional de Categorización
CRC-CO	Comisión Regional de Categorización Centro Oeste
CRUP	Consejo de Rectores de Universidades Privadas
FOMEC	Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria
IUA	Instituto Universitario Aeronáutico
MINCyT	Ministerio de Ciencia y Tecnología
PDS	Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social
PIDAAL	Programa sobre Dependencia Académica en América Latina
PNBU	Programa Nacional de Becas Universitarias
PROINCE	Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores
SAPIU	Sistema de Apoyo para Investigadores Universitarios
SECyT	Secretaría de Ciencia y Técnica
SIU	Sistema de Información Universitaria
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
UBA	Universidad Nacional de Buenos Aires
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNCuyo	Universidad Nacional de Cuyo
UNdeC	Universidad Nacional de Chilecito
UNLaR	Universidad Nacional de La Rioja
UNLP	Universidad Nacional de La Plata

UNRC	Universidad Nacional de Río Cuarto
UNSJ	Universidad Nacional de San Juan
UNSL	Universidad Nacional de San Luis
UNViMe	Universidad Nacional de Villa Mercedes
UNVM	Universidad Nacional de Villa María
UTN	Universidad Tecnológica Nacional
UTN-FR	Facultad Regional de la UTN
UUNN	Universidades Nacionales

Cuestionarios de entrevistas

PIDAAL
ESTUDIO CATEGORIZACIÓN 2016
CUESTIONARIO SEMI-ESTRUCTURADO PARA MIEMBROS DE
COMITÉS EVALUADORES

Lugar y fecha de realización de la entrevista:
Nombre y Apellido de la persona entrevistada:
Comisión regional a la que pertenece:
Comité que integró: (disciplinar o extra-disciplinar, qué disciplinas evaluaron)
Hora de inicio y fin:

Datos a completar previamente con el CURRÍCULUM VITAE y/o en la entrevista

Disciplina a la cual pertenece:
Título de grado y lugar de graduación:
Especialización posterior (maestría, doctorado):
Área de experticia:
Facultad y Universidad a la cual pertenece:
Cargo/s y antigüedad:
Materia/s que dicta y facultad/es: (completar con datos del CURRÍCULUM VITAE, antes de la entrevista o después)
Proyecto/s de investigación en los cuales participa y función: (completar con datos del CURRÍCULUM VITAE)
Pertenencia a otras instituciones académicas y/o científicas: (completar con datos del CURRÍCULUM VITAE)
Categoría, antigüedad:
Experiencia en la gestión: (completar con datos del CURRÍCULUM VITAE)
Experiencia en la extensión: (completar con datos del CURRÍCULUM VITAE)
Respecto al Programa de Incentivos:
¿Ha tenido experiencia como evaluador anteriormente? ¿En qué contextos?

Si la respuesta es positiva preguntar sobre esa experiencia y qué diferencias encuentra respecto a la evaluación en el PROINCE

Si ha sido evaluador del programa de incentivos en categorizaciones anteriores, ¿Cuándo? ¿Diferencias?

¿Cuál es el motivo por el cual aceptó ser evaluador en este programa?

¿Ha tenido oportunidad de discutir/consensuar los criterios de evaluación del comité en el que Usted participa?

¿Qué conflictos o dificultades encuentra en el proceso mismo de evaluación?

¿En la grilla de evaluación, en los puntajes que el programa propone para cada categoría?

¿Para Usted cuál sería el orden jerárquico de los criterios que debiera establecerse al momento de evaluar la pertenencia a una u otra categoría? ¿Cuáles son para usted los criterios principales de diferenciación entre una categoría y otra?

¿Encuentra diferencias en las postulaciones de profesores pertenecientes a distintas universidades? [Dependiendo de cada comisión regional consultar por universidades prestigiosas/antiguas]? ¿nota algún rasgo particular en las solitudes de los investigadores de CONICET?

¿Qué expectativas tiene de su papel en este proceso de categorización?

¿Cree que es equitativo/justo el proceso de evaluación? ¿Por qué?

¿Cuál es la relación con los miembros de la comisión regional, ellos pueden vetar una decisión del Comité? ¿Es útil el control que la Comisión hace de las carpetas que ustedes ya han evaluado?

¿Tiene conocimiento de un trabajo realizado en la UNRosario con una grilla cuantitativa que puede servir de referencia para la evaluación? ¿La ha usado?

¿Qué especificidades tiene la evaluación de la categoría I?

¿Cree que PROINCE sobrevalora la producción científica, o la trayectoria docente? ¿Cuál sería el criterio justo?

PIDAAL

ESTUDIO CATEGORIZACIÓN 2016

CUESTIONARIO SEMI-ESTRUCTURADO PARA MIEMBROS DE COMISIONES REGIONALES

Lugar y fecha de realización de la entrevista:

Nombre y Apellido de la persona entrevistada:

Comisión regional a la que pertenece:

Datos a completar previamente con el CURRÍCULUM VITAE y/o en la entrevista

Disciplina a la cual pertenece:

Título de grado y lugar de graduación:

Especialización posterior (maestría, doctorado):

Área de experticia:

Facultad y Universidad a la cual pertenece:

Cargo/s, antigüedad:

Experiencia en la gestión: (completar con datos del CURRÍCULUM VITAE)

Quisiera que me cuente sobre su trayectoria como miembro de esta Comisión: desde cuando es miembro, cómo fue convocada/o.

Si hace mucho es parte de la Comisión: cuáles fueron los cambios que han ocurrido en ese tiempo.

¿Ha tenido experiencia como evaluador previamente? ¿En qué contextos?

¿Ha tenido experiencia como evaluador en el PROINCE en categorizaciones anteriores? ¿Cuándo? ¿Diferencias?

¿Cuántas solicitudes han sido ya evaluadas?

¿Qué criterios establecieron para la evaluación de la categoría V ingresantes? Hay un porcentaje de carpetas que solicitaban cat. V ingresantes que no fueron otorgadas, ¿cuántas fueron? ¿Por qué motivo fueron rechazadas? ¿Esto lo evalúa primero cada UUNN y después pasa a la CR?

¿La comisión ha funcionado por consenso? ¿Han articulado criterios a nivel nacional? ¿Entre comisiones regionales? ¿Participa de la CNC?

(si es miembro de la CNC preguntarle sobre el momento de aplicación del programa de incentivos por primera vez, cómo fue receptado en su Universidad, si hubo resistencias, reacción de los docentes, de los directivos, etc.)

¿Qué criterios establecieron para la conformación de los comités evaluadores?

¿Cómo se conforman y quién los convoca?

¿Cómo es el vínculo con los comités en casos problemáticos, cuando el comité propone una categoría que la Comisión estima incorrecta? ¿La Comisión tiene la facultad de vetar una decisión del Comité? ¿Cómo se resuelve un caso de desacuerdo?

¿La Universidad anfitriona tiene el mismo rol que el resto de las universidades que integran la Comisión o se encarga de tareas extras?

¿El/los funcionarios de Ciencia y Técnica de la universidad anfitriona, pueden evaluar a sus sus docentes? ¿Revisa esas evaluaciones?

¿Qué especificidades tiene la evaluación de la categoría I?

¿Cree que PROINCE sobrevalora la producción científica y/o la trayectoria docente? ¿Cuál sería el criterio justo?

¿Qué expectativas tiene de su papel en este proceso de categorización?

Protocolo de observacion

Agosto de 2016

Previo a la estadía

Solicitar la autorización para realizar observaciones a cada presidente de las Comisiones Regionales

Pedir la composición de los miembros de los diferentes comités evaluadores: datos de su pertenencia institucional, su categoría en el PROINCE y su disciplina.

Preparar un breve informe con las características de las universidades involucradas en la comisión regional y todos los datos que pueda servir para saber cómo se organizan los comités, quienes son seleccionados (categorías I-II, externos a la región todos, etc.).

Consultar al asistente de logística de la comisión la cantidad de solicitudes a evaluar, la cantidad de comités evaluadores por disciplina, la mecánica establecida para evaluar la categoría V, la conformación de los comités evaluadores

Averiguar lugar, días, horarios de las reuniones y disciplinas que trabajaran. Armar cronograma de observación.

Leer el archivo sobre lineamientos teóricos de la observación y datos de funcionamiento del PROINCE (elaborados en el marco del PIDAAL)

Durante la estadía

Primer momento de la observación. La presentación nuestra debería ocurrir en la reunión plenaria inicial donde están todos los comités recibiendo las instrucciones y que se inicie con comentario del presidente de la comisión. Luego, nos presentamos:

Mi nombre es X, formo parte de un equipo de investigación conformado por 17 investigadores, tesistas, y becarios del CONICET y de la UNCUyo, que funciona bajo la dirección de la Dra. Fernanda Beigel en Mendoza. Trabajamos desde hace 15 años en estudios comparativos del campo científico y las culturas evaluativas en Argentina y Chile, actualmente sumando a Brasil (mediante proyectos de investigación financiados por el PIP 2014-0157 del CONICET, el del PICT 2013-1442 de

la ANPCYT y el proyecto SECTYYP de la UNCuyo). Actualmente estamos desarrollando un estudio nacional sobre el programa de incentivos a docentes-investigadores, tratando de conocer los modos de aplicación de los criterios de evaluación, las diferencias regionales, institucionales y disciplinares. Nuestro interés principal radica en comprender el papel de la categorización en las diversas culturas evaluativas existentes en las universidades nacionales. Se trata de una observación participante en el pleno sentido que esta técnica tiene para la sociología, es decir diferenciada de la participación total o activa, por lo cual nos limitamos a escuchar y tomar nota, sin interferir en absoluto en el funcionamiento de los comités. Nos gustaría hacer algunas entrevistas individuales, pero eso lo consultaremos individualmente con algunos de ustedes y dependerá totalmente de su disponibilidad. Muchas gracias por permitirnos esta posibilidad.

Segundo momento, organización de la observación: habiendo un comité por disciplina observar todo el tiempo asegurando todas las disciplinas y el análisis de casos de las 4 categorías en evaluación (I-IV). Habiendo varios comités para la misma disciplina, seleccionar el investigador del equipo para una disciplina y que circule por todos los comités de esa disciplina.

Registro: describir el lugar, el momento de inicio de la observación, el comité en cuestión y los miembros (tratar de identificar los nombres, categoría, pertenencia institucional que pueden estar en la caja con las carpetas que les corresponderá evaluar), la disposición del espacio y la cantidad de solicitudes en la mesa. Describir si hubo una especie de plenario inicial donde el presidente de la comisión regional explicitó algunos criterios o metodología de trabajo y si hubo intervenciones, preguntas, etc. Registrar cómo fuimos recibidos al momento de sentarnos en la mesa con los evaluadores: si nos ignoraron, si nos incluyeron, si notamos que se pusieron incómodos, etc. Describir cómo es la metodología de trabajo, si evalúan juntos una carpeta y después cada uno en silencio se dividen o si hay más intercambio, intentar sintetizar si hay un mecanismo de presentación de la solicitud y de análisis o un proceso asistemático/caótico.

Describir el peso de los criterios que establece el manual de procedimientos para alcanzar los puntajes finales en base a la grilla: anotar si hay desacuerdo con el manual, si se discuten criterios, si hay interpretación, si se cree que la reglamentación indica claramente las categorías o hay puntos ciegos. Hacer una descripción sobre la dinámica de resolución de la recomendación de categoría para cada caso.

Notas de observación: tener mucho cuidado en ir separando un registro textual o fiel al lenguaje nativo (notas observacionales) y otro interpretativo nuestro (notas teóricas). En el primer caso, tomar nota de frases relevantes como “este viene de la universidad de chilecito, ¿que le vas a pedir?”, “este es investigador principal de CONICET no perdamos mucho tiempo, es I”, “esta persona tiene muchos antecedentes de gestión, fue decano, rector, presidente del CIN, tuvo 10 años categoría I, no podemos ahora bajarlo a categoría II”. Incluir acá también la descripción más formal de cómo interactúan los evaluadores, si hay interrupciones, si intervienen los miembros del comité regional, si evalúan en conjunto o individualmente, registrar todos los intercambios posibles. Registrar bien los casos problemáticos:

¿cuál es la disyuntiva que se les plantea a los evaluadores? En el segundo caso, ir anotando todo lo que pueda servir para explicar lo que estamos observando. Aquí prestar especial atención en identificar los elementos informales que intervienen en la evaluación que hacen referencia a aspectos extra-cognitivos como la pertenencia institucional, la disciplina, el género, etc., que pueden establecer jerarquías entre los evaluadores, hacer que algunos evaluadores sean más escuchados que otros. También pueden intervenir elementos como el cansancio, el horario, la personalidad, etc. Prestar atención a la relación entre los que participan, si existe jerarquía y cómo se expresa, registrar discusiones, perspectivas y opiniones de los participantes, temas de debate, intercambios. ¿Cuánto pesa la pertenencia disciplinar e institucional en las relaciones de poder entre los evaluadores? También ver si encontramos patrones comunes o modos de evaluación comunes entre disciplinas. Estar atento a cómo se dan las relaciones de poder entre ellos, quien cumple efectivamente el rol de coordinador, quienes son los que con sus intervenciones van definiendo criterios de evaluación.

Entrevistas: ir eligiendo evaluadores en los comités en el momento que se pueda para pedirles una entrevista advirtiéndoles que será anónima, elegir los que tienen peso o perfiles institucionales diferentes o categorías diferentes (I y II). Antes de hacer la entrevista y conociendo nombre y apellido verificar en base de datos-CV PIDAAL si existe ese CURRÍCULUM VITAE a disposición para tomar nota de datos que no es necesario pedir en la entrevista para acelerar el proceso. Solicitar la posibilidad de entrevistar, además, a los miembros de la comisión regional.

Anexo 3

Codificación de las entrevistas y estadías de observación

ENTREVISTAS				
Comisión Regional	Código entrevista	Disciplina Comité	Disciplina entrevistado/a (evaluador/a)	Fecha
A	A-1	Ingeniería	Bioquímica	25-08-16
	A-2	Arte	Química	24-08-16
	A-3	Ingeniería	Ingeniería en Materiales	25-08-16
	A-4	Arte	Arte. Arquitectura	24-08-16
	A-5	Economía	Química	06-04-17
	A-6	Miembro CRC-CO	Física	06-04-17
	A-7	Educación	Ciencias de la educación	06-04-17
	A-8	Derecho y Jurisprudencia	Abogacía	06-04-17
	A-9	Psicología	Ingeniería Agronómica	06-04-17
	A-10	Ciencias de la Tierra	Ingeniería Agronómica	25-08-16
	A-11		Ingeniería Agronómica	25-08-16
	A-12		Matemática	25-08-16
	A-13		Matemática	25-08-16
	A-14		Informática	
	A-15 (Grupal)		Arquitectura	
	A-16	Coordinador CNC	Ingeniería Agronómica	26-11-16
	A-17	Presidente CRC-CO	Física	27-03-19
B	B-1 (continuación B-2)			
	B-2 (Grupal)			
	B-3			
	B-4	Abogacía	Abogacía	
	B-5		Ingeniería mecánica	
	B-6	Tecnología	Físico	
	B-7		Arqueología	21-03-17
	B-8		Abogacía	21-03-17
	B-9 (continuación B-8)		Abogacía	21-03-17
	B-10 (continuación B-8)		Abogacía	21-03-17

(Continúa)

ENTREVISTAS				
Comisión Regional	Código entrevista	Disciplina Comité	Disciplina entrevistado/a (evaluador/a)	Fecha
C	C-1		Antropología	
	C-2	Bioquímica		14-11-16
	C-3	Ciencias Sociales	Trabajo Social	
	C-4	Agronomía (grupal)	Botánica, Matemática	14-11-16
	C-5	Ciencias de la Tierra	Bioquímica	14-11-16
	C-6	Ciencias de la Tierra		14-11-16
	C-7	Matemática	Matemática	14-11-16
	C-8	Veterinaria	Física	14-11-16
	C-9	Antropología y Sociología	Comunicación Social	
	C-10	Arquitectura	Arquitectura	
	C-11		Sociología	
	C-12	Arquitectura	Arquitectura	
D	D-1	Sociología, Ciencias Políticas y Antropología		
	D-2	Presidente Comisión Regional		
	D-3	Antropología	Antropología	22/11/16
	D-4 (Grupal)			
	D-5	Responsable técnico de la Regional		
	D-6		Ingeniero mecánico	
	D-7	Arqueología	Arqueóloga	
	D-8	Sociología	Socióloga	
	D-9	Ingeniería	Físico	
	D-10	Informante clave		
E	E-1	Antropología	Comunicación	
	E-2	Medicina	Bióloga	05-10-16
	E-3	Abogacía	Abogado	
	E-4	Responsable técnico de la Regional		
	E-5	Economía	Contador	
	E-6	Economía	Economista	04-10-16
	E-7	Filosofía	Filósofo/epistemólogo	
	E-8	Comisión Regional (Grupal)		04-10-16
	E-9	Medicina (Grupal)		05-10-16
	E-10		Bioquímica	26-10-16
	E-11	Psicología (Grupal)		05-10-16
	E-12	Química	Químico	05-10-16
	E-13	Filosofía	Filósofo	
	E-14	Medicina	Bioquímica	04-10-16
	E-15	Medicina	Química	04-10-16
	E-16		Ingeniera	
	E-17	Educación	Sociólogo	
	E-18	Física	Astrónomo	
	E-19	Informante Clave		
	E-20	Biología	Bióloga	04-10-16
F	F-1	Presidente Comisión Regional		
	F-2	Informante Clave		
	F-3	Biología	Bioquímico	
	F-4	Ciencias Forestales	Ingeniero forestal	
	F-5	Matemática	Matemático	
	F-6		Arte	

ESTADÍAS			
Comisión Regional	Código Nota Observación	Comités observados	Fecha
A	N-1	Economía, Administración y Contabilidad. Antropología, Sociología y Ciencias Políticas (2 Comités)	05-04-17
	N-2	Arte. Ingeniería	23-08-16
	N-3	Ingeniería	25-08-16
	N-4	Ciencias de la Tierra	23-08-16
	N-5	Ingeniería (2 Comités)	23-08-16
	N-6	Antropología, Sociología y Ciencias Políticas	04-04-17
B	N-14	Multidisciplinar	21-03-17
C	N-7	Antropología, Sociología y Ciencias Políticas (3 Comités). Arquitectura (2 Comités)	29-11-16
	N-8	Física. Matemática. Agronomía. Veterinaria. Ciencias de la Tierra (2 Comités)	14 y 15/11/16
	N-9	Reunión Comisión Regional	22-10-17
D	N-10	Ciencias Sociales (2 Comités)	30 y 31/5 y 1/6/17
E	N-11	Física. Biología. Ingeniería. Ciencias de la Tierra. Química. Medicina (2 Comités). Psicología	4 al 6/11/16
	N-12	Educación (2 Comités). Economía. Filosofía. Antropología, Sociología y Ciencias Políticas. Historia y Geografía	25 al 17/10/16
F	N-13		13 al 15/03/17

Sobre los autores y autoras

Fernanda Beigel Socióloga y Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en INCIHUSA –Mendoza. Profesora Titular efectiva y Directora del Centro de Estudios de la Circulación del Conocimiento (CECIC) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Especialista en sociología de la ciencia y sociología latinoamericana. Su línea de investigación principal se organiza en torno de los estudios de la circulación del conocimiento. Ha desarrollado análisis estructurales sobre el campo científico-universitario en Argentina y en Chile, así como estudios sobre la relación entre estilos de publicación científica y las culturas evaluativas.

Fabiana Bekerman Socióloga y Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) INCIHUSA –Mendoza. Profesora JTP efectiva de Teoría Sociológica Contemporánea y profesora invitada en el Doctorado en Ciencias Sociales, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Sus temas de investigación incluyen el desarrollo de la política para la ciencia desde el periodo de la última Dictadura militar hasta la actualidad, estudios sobre la estructura científica, capacidades de investigación y procesos de evaluación de la ciencia.

Víctor Algañaraz Sociólogo, especialista en docencia universitaria y doctor en Ciencias Sociales. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular en la carrera de Sociología y Co-coordinador del Gabinete de Estudios e Investigaciones en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan (San Juan, Argentina). Sus temas de investigación comprenden los procesos de producción, circulación y evaluación del conocimiento científico en contextos periféricos, focalizando en el impacto de las políticas científicas públicas nacionales y estudios de trayectorias estudiantiles y de docentes-investigadores en Universidades Nacionales.

Denis Baranger Es sociólogo por FLACSO-México y la UBA. Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Ha sido Profesor Titular Regular en la FHCS-UNaM desde 1986. Es profesor e integrante del Comité Académico del Programa de Postgrado en Antropología Social de la UNaM (categoría A), desde 1995, e Investigador categoría I del PROINCE de la SPU-MCE desde 1997. Especializado en metodología y epistemología, trabaja sobre la recepción de la obra de Bourdieu en Argentina y en América Latina y sobre el campo argentino de las ciencias sociales. Ha recibido el Premio KONEX “Diploma al mérito” en Sociología en 2016.

Paola Bayle Socióloga y Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) INCIHUSA –Mendoza. Docente de la Universidad Nacional de Cuyo. Coordinadora Académica de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Sus temas de investigación se vinculan a la construcción de trayectorias científica-académicas, la circulación del conocimiento, la internacionalización y la colaboración científica.

Fabio Erreguerena Sociólogo, Especialista en Promoción de la Salud y Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Titular Efectivo de Sociología Política y Prácticas Sociales Educativas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Universidad Nacional de Cuyo). Sus investigaciones han estado orientadas a indagar sobre las relaciones Estado/Universidad; las dinámicas del Poder y Gobierno Universitario; las políticas científicas y de extensión en la universidad argentina.

Oswaldo Gallardo Profesor de historia y Doctor en Estudios Sociales de América Latina. Docente en la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Cuyo. Sus investigaciones actuales abarcan el análisis de los flujos de movilidad académica internacional, la relación entre aprendizaje de idiomas y publicación científica, y la construcción de trayectorias académicas en el CONICET y en las universidades nacionales argentinas.

Maximiliano Salatino Politólogo, Magíster en estudios latinoamericanos y Doctor en Ciencias Sociales. Becario postdoctoral del CONICET, INCIHUSA - Mendoza y docente de grado y posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Sus temas de investigación se relacionan con las dinámicas de la circulación del conocimiento en América Latina, circuitos de publicación y la formación histórico estructural del espacio regional de revistas científicas.

Roberto Salim Licenciado en Ciencia Política y Administración Pública. Docente en la Universidad Nacional de Cuyo y becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sus temas de investigación comprenden la producción y circulación de conocimiento, capacidades de investigación y política científica en el sistema universitario argentino.

“Para comprender la lógica de funcionamiento de los campos científicos periféricos es necesario tomar distancia de una interpretación simplista sobre la dependencia académica que considera un centro activo y productor de conocimiento y una periferia pasiva receptora e importadora de ideas; y lo mismo cuenta para el caso de la transferencia de estándares internacionales en los sistemas de evaluación de la actividad científica. Las transformaciones recientes en la circulación internacional del conocimiento han diversificado la periferialidad científica. Y es urgente revisar las perspectivas tradicionales que tienden a identificar el desarrollo científico con el crecimiento en términos de publicaciones/impacto en las revistas *mainstream*.”

Del Estudio introductorio de Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman

“...toda evaluación es política porque se priorizan unos objetivos por sobre otros, se visibiliza un conjunto de recorridos académico-intelectuales en detrimento de otros y los instrumentos de medición nunca son neutrales. Por lo tanto, asumiendo el carácter político intrínseco de la evaluación, es posible concluir que las discusiones y definiciones sobre la evaluación de la actividad académica no es territorio exclusivo para el debate entre técnicos y técnicas, sino que es arena de conflicto donde se ponen en juego proyectos de ciencia y universidad.”

Del Prólogo de Karina Batthyány y Daniela Perrotta

“El debate sobre la evaluación académica es un asunto político que cobra la mayor relevancia cuando se comprende la necesidad de disputar los sentidos, criterios e instrumentos que validan y orientan la actividad de producción de conocimiento, así como sus formas de circulación y apropiación, con el propósito de fortalecer la capacidad de la ciencia latinoamericana y caribeña para contribuir a los procesos de democratización de nuestras sociedades. Ante el avance global de las dinámicas de privatización y mercantilización del conocimiento, que se intensifican en esta etapa de desarrollo del capitalismo actualizando los mecanismos de la dependencia académica, resulta fundamental conocer las tensiones y resistencias que atraviesan las prácticas evaluativas en nuestras comunidades universitarias, para reconocer el potencial transformador que nos permitiría, en una perspectiva emancipatoria, desafiar la aparente universalidad de las reglas de juego imperantes”.

Yamile Socolovsky

Esta colección se propone hacer conocer el resultado de investigaciones originales que representan aportes significativos para el debate de la actualidad universitaria y científica en nuestra región. Esperamos así, desde el IEC-CONADU y CLACSO, ayudar a referenciar una producción académica valiosa para el desarrollo de estrategias colectivas de intervención política que permitan articular los esfuerzos de quienes se comprometen con la defensa del derecho de nuestros pueblos a la educación, al conocimiento y la cultura.

