

Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 16 Julio 2021



La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado.
FHyCS-UNaM

La Rivada es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

Editor Responsable: Secretaría de Investigación y Postgrado.
FHyCS-UNaM.

Tucumán 1605. Piso 1.
Posadas, Misiones.
Tel: 054 0376-4430140

ISSN 2347-1085

Contacto: larivada@gmail.com

Artista Invitado

Daniela Azida
instagram.com/daniela.azida

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decana: Mgter. Gisela Spasiuk

Vice Decano: Esp. Cristian Garrido

Secretario de Investigación: Dr. Froilán Fernández

Secretario de Posgrado: Dr. Alejandro Oviedo

Director: Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Adriana Carísimo Otero (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

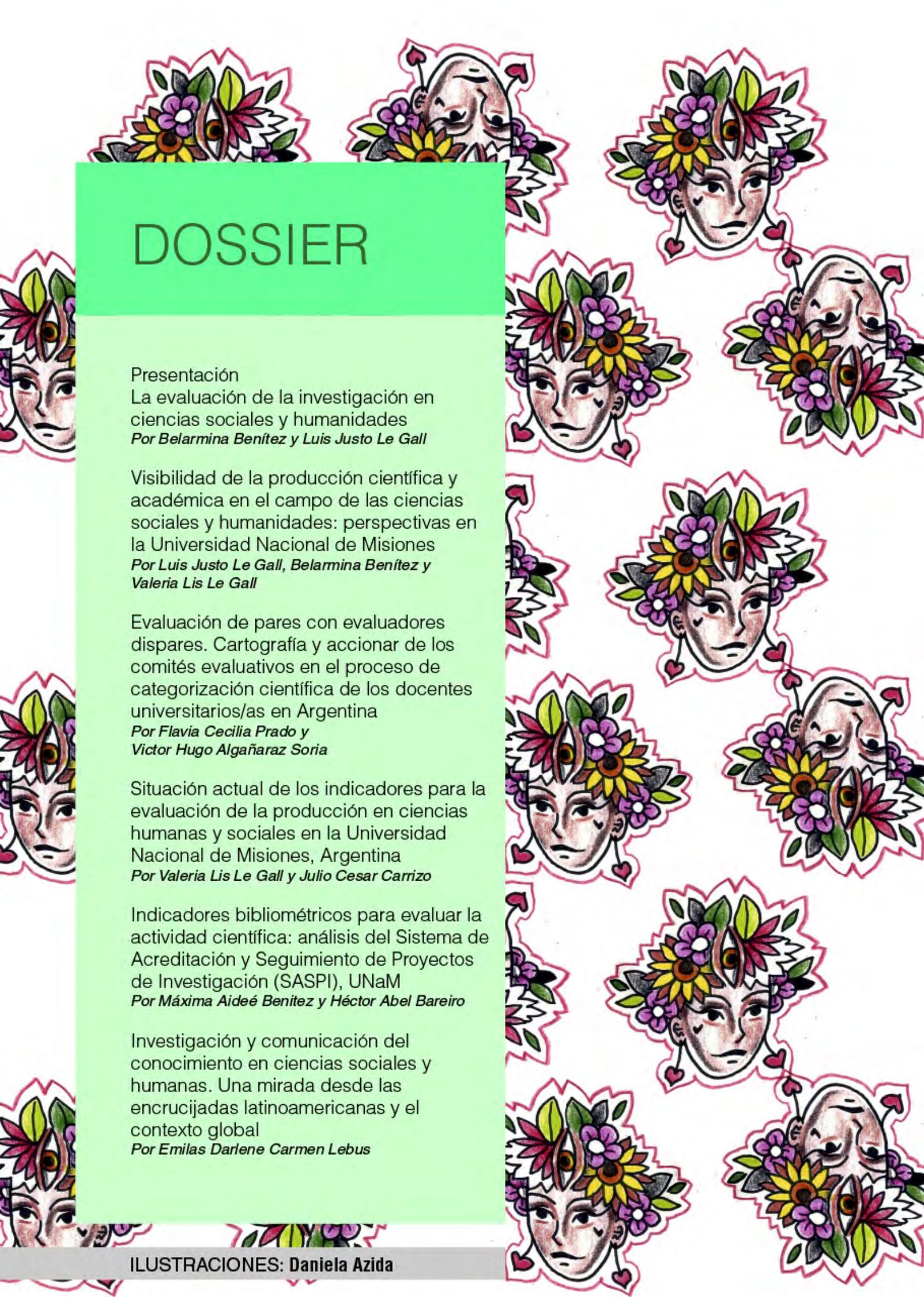
- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

Diseño Web

- Pedro Insfran

Web Master

- Santiago Peralta

The page features a decorative border of stylized, colorful faces and floral motifs. The faces are rendered in a folk-art style with large eyes and are surrounded by vibrant flowers in shades of purple, yellow, and pink. The entire border is outlined in a bright pink color.

DOSSIER

Presentación

La evaluación de la investigación en ciencias sociales y humanidades
Por Belarmina Benítez y Luis Justo Le Gall

Visibilidad de la producción científica y académica en el campo de las ciencias sociales y humanidades: perspectivas en la Universidad Nacional de Misiones
Por Luis Justo Le Gall, Belarmina Benítez y Valeria Lis Le Gall

Evaluación de pares con evaluadores dispares. Cartografía y accionar de los comités evaluativos en el proceso de categorización científica de los docentes universitarios/as en Argentina
Por Flavia Cecilia Prado y Victor Hugo Algañaraz Soria

Situación actual de los indicadores para la evaluación de la producción en ciencias humanas y sociales en la Universidad Nacional de Misiones, Argentina
Por Valeria Lis Le Gall y Julio Cesar Carrizo

Indicadores bibliométricos para evaluar la actividad científica: análisis del Sistema de Acreditación y Seguimiento de Proyectos de Investigación (SASPI), UNaM
Por Máxima Aideé Benítez y Héctor Abel Bareiro

Investigación y comunicación del conocimiento en ciencias sociales y humanas. Una mirada desde las encrucijadas latinoamericanas y el contexto global
Por Emilas Darlene Carmen Lebus

Evaluación de pares con evaluadores dispares. Cartografía y accionar de los comités evaluativos en el proceso de categorización científica de los docentes universitarios/as en Argentina

Peer evaluation with disparate evaluators. Cartography and action of the evaluation committees in the process of scientific categorization of university teachers in Argentina

Flavia Cecilia Prado* Victor Hugo Algañaraz Soria**

Ingresado: 12/04/21 // Evaluado: 11/05/21 // Aprobado: 04/06/21

Resumen

En el campo científico-universitario argentino, la (e)valuación de personas, instituciones y producciones científicas está asociada tradicionalmente al proceso de “revisión por pares”, que implica un complejo juicio de méritos científicos elaborado por destacados académicos/as inscriptos, generalmente, en un campo disciplinar de formación y/o especialidad de trabajo afín. Sobre esa base se asignan, generalmente,



um

recursos económicos y/o diversas credenciales simbólicas tanto a nivel colectivo (vía acreditación de proyectos y fondos para investigación) como individuales (mediante un adicional al salario docente por tareas de I+D, obtención de categorías científicas, habilitaciones para la formación de recursos humanos, etc.). Focalizando en el “Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores” de las universidades nacionales, que conlleva un complejo proceso de evaluación y “categorización” nacional del cuerpo profesoral universitario, este artículo analiza la conformación y funcionamiento de los comités evaluativos implicados, describiendo los escenarios de evaluación, perfiles socio-demográficos y académicos de las y los especialistas convocados, así como las prácticas evaluativas desplegadas.

Palabras clave: evaluación de pares – universidades – categorización – Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores.

Abstract:

In the argentine scientific-university field, the (e)valuation of people, institutions and scientific productions is traditionally associated with the process of “peer review”, which implies a complex judgment of scientific merits prepared by prominent academics, generally registered, in a disciplinary field of training and/or related work specialty. On this basis, economic resources and/or various symbolic credentials are generally assigned, both at the collective level (via accreditation of projects and research funds) and individually (through an additional to the teaching salary for I+D tasks, obtaining scientific categories, allowing for the training of human resources, etc.). Focusing on the “Program of Incentives for Teachers-Researchers” of the National Universities, which involves a complex process of evaluation and national “categorization” of the university teachers, this article examine the conformation and functioning of the Evaluation Committees involved, describing the evaluation scenarios, socio-demographic and academic profiles of the specialists convened, as well as the evaluative practices deployed.

Keywords: peer evaluation – universities – categorization – Teacher and Researcher Incentive Program.

Flavia Cecilia Prado

* Licenciada y profesora en Sociología por la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora adscripta en la asignatura “Economía Política” de la carrera Sociología en la UNSJ, Argentina. Líneas de investigación: estudios histórico-institucionales sobre trayectorias laborales, desarrollo local y articulación universidad-sociedad.

E-mail: flaviacprado@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Prado, Flavia Cecilia y Algañaraz Soria, Victor Hugo (2021) “Evaluación de pares con evaluadores dispares. Cartografía y accionar de los comités evaluativos en el proceso de categorización científica de los docentes universitarios/as en Argentina”. Revista La Rivada 9 (16), pp 33-59 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-16/dossier/294-evaluacion-de-pares-con-evaluadores-dispares>

Víctor Hugo Algañaraz Soria

** Licenciado y profesor en Sociología por la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesor titular de las asignaturas “Sociología Latinoamericana” y “Sociología Argentina II” en la UNSJ, Argentina. Líneas de investigación: estudios histórico-institucionales sobre políticas científico-universitarias y trayectorias docentes y estudiantiles.

E-mail: victor.algz@gmail.com



Introducción

Las reformas orientadas al mercado que se implementaron en América Latina entre las décadas de 1980 y 1990 se tradujeron en diferentes medidas que afectaron el perfil de los aparatos estatales y redujeron drásticamente su capacidad de intervención en distintos ámbitos. La mayoría de ellas fueron canonizadas en el decálogo del llamado “Consenso de Washington” y pueden resumirse en los siguientes ejes: desregulación, descentralización, privatización, achicamiento de las dotaciones de personal y tercerización (Oszlak, 1999). Este ciclo de transformaciones afectó fuertemente los sistemas educativos, particularmente los de nivel universitario, y demarcó que era necesario modificar/modernizar su diseño organizativo e institucional, en pos de adaptarlos a la lógica mercantil entonces imperante. Durante estos años, prácticamente todos los países de la región instituyeron sistemas nacionales de evaluación de la calidad e instalaron mecanismos de medición de resultados, vinculándose a métricas internacionales. Fue un contexto donde las publicaciones indexadas, rankings universitarios e indicadores bibliométricos, acrecentaron su peso en los procesos de evaluación y financiamiento de las universidades y de las/los mismos académicos.

En Argentina, las reformas estructurales que signaron el periodo presentaron ciertas particularidades en el ámbito educativo donde la retracción del Estado en determinados aspectos convivió con una mayor regulación en otros. Asentado sobre la tradición reformista propia de nuestro país, el llamado “Estado evaluador” (concepto generalizado por Neave, 1988) fue reconfigurando los diversos ámbitos institucionales cuyo desarrollo autónomo debió convivir con profundas restricciones presupuestarias y la instauración de distintos dispositivos de control de la actividad académica (Chiroleu, Suasnabar y Rovelli 2012; Krotsch y Atairo, 2008; Badano, Basso y Benedetti 2005; Borón 1995). En este marco, se promulgó la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 que incorporó procesos de evaluación de la calidad tanto internos como externos y promovió la acreditación de carreras y otros mecanismos para alcanzar mejoras en dicha calidad. Así, se establecieron una serie de organismos intermedios entre el poder del Estado y el accionar de las instituciones educativas que delinearon transformaciones profundas en materia de regulación, vía financiamiento y evaluación. En el ámbito universitario, se crearon, por ejemplo, organismos como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT).

Fue en este contexto que se diseñó y comenzó a ejecutarse en las universidades nacionales el llamado “Programa de Incentivos a Docentes Investigadores” (PROINCE), herramienta evaluativa de acreditación de proyectos y categorización de docentes. Nacido bajo el paraguas administrativo y financiero de la SPU, el PROINCE tenía por finalidad principal estimular la investigación en el ámbito universitario (Decreto-Ley N° 2.427), a partir de fomentar una mayor dedicación de los/las profesoras a las actividades científicas. Desde entonces, y transcurridos casi 30 años desde su implementación, este programa ha repercutido positivamente en una creciente profesionalización de la práctica investigativa en las casas de educación superior de todo el país. No obstante, ha devenido también en una suerte de instrumento “jerarquizador” para el conjunto de las y los docentes a partir de instituir un proceso de categorización/clasificación científica.



La categorización implica, precisamente, la puesta en marcha de un proceso evaluativo que, como resultado, otorga a los/las docentes postulantes una “categoría específica de investigación”. En efecto, constituye un complejo proceso “clasificador” que está mediado por el accionar de pares evaluadores, encargados de examinar las trayectorias de los y las docentes sobre la base de ciertos criterios (cualitativos y cuantitativos) de evaluación preestablecidos por la normativa del Programa: títulos alcanzados, cargos docentes, producción en docencia, participación en proyectos acreditados, producción en investigación, acciones de transferencia, formación de recursos humanos y actividades de gestión.

Las categorías de investigación asignadas, resultantes del proceso evaluativo, siguen una lógica de ordenamiento jerárquico: I, II, III, IV y V, siendo I la superior y V la inferior. Su asignación conlleva, entonces, un proceso de jerarquización/verticalización del conjunto de docentes universitarios/as, materializado en la obtención de determinadas cuotas de capitales económico y simbólico. En materia económica, cabe destacar que alcanzar una categoría científica implica para las/los docentes la percepción de un incentivo monetario en contraparte que en los últimos años se ha depreciado fuertemente y oscila entre un cuarto y un 5% del salario según sea la categoría asignada. Respecto al capital simbólico, se traduce en una serie de habilitaciones institucionales y adquisición de prestigio académico, especialmente para quienes tienen las categorías más altas (I o II), que acceden a la dirección de proyectos de investigación acreditados y sus respectivos recursos económicos, formación de tesis de posgrado, becarios/as y otras/os pares investigadores y al desempeño como evaluadores/as en diversas instancias de valuación: proyectos, artículos, carreras, pares académicos, etc.

Pero, si bien los criterios de evaluación del PROINCE son públicos, en la medida en que todas las instituciones y académicos/as pueden acceder al Manual de Procedimientos que revela los requisitos cualitativos a cumplimentar y detalla la grilla de puntajes máximos y mínimos según la categoría que se aspira ingresar, las prácticas de evaluación y modalidades de instrumentación de la métrica evaluativa, así como el proceso de selección de las/los evaluadores son aspectos escasamente conocidos. Sobre la configuración de los comités de evaluación, lo que solo se sabe es que provienen del banco de examinadores de la SPU y detentan, por tanto, las categorías I-II del propio sistema, siendo elegidos para sopesar la distribución disciplinar y regional exigida. Sin embargo, en este trabajo veremos que otros factores peculiares (académicos y extraacadémicos) intervinieron implícitamente en los procesos de selección de evaluadores/as y funcionamiento mismo de los comités de pares.

En este sentido, el presente artículo procura acercar la lente analítica al proceso de “categorización” del Programa Incentivos, atendiendo dos núcleos de preguntas fundamentales: ¿Quién evalúa en el PROINCE?, que analiza la conformación de los comités de evaluación y describe los perfiles de los pares evaluadores convocados y ¿Cómo se evalúa en el PROINCE?, que explora el accionar evaluativo desplegado por las/los diferentes especialistas¹.

1 En complemento al presente escrito que focaliza en los perfiles de evaluadores/as y modalidades de trabajo de los comités de pares, hemos publicado recientemente otro artículo que aborda la pregunta sobre *¿Qué se evalúa en el PROINCE?*, donde se examina la métrica evaluativa instrumentada y uno a uno los correspondientes criterios cuanti-cualitativos de evaluación/categorización que deben cumplimentar las/los postulantes (Algañaraz, 2021).

La cuestión ha sido abordada desde una metodología cualitativa-descriptiva, enmarcando el proceso investigativo en torno a las interrelaciones entre evaluadores/as, actividades y situación. Tratamos de acercarnos a una realidad social compleja que, según a Guber (2011), está compuesta por significados, símbolos, interpretaciones, experiencias y acciones. En este marco, contemplamos el uso articulado de diferentes estrategias metodológicas. Por un lado, se desarrollamos un análisis de tipo histórico-sociológico forjado a partir de un diálogo productivo con la bibliografía especializada disponible², análisis de los manuales procedimentales específicos del Programa y examen de bases de datos con los perfiles socio-demográficos de las y los evaluadores convocados. Y, por otro lado, sobre la base de un profuso trabajo etnográfico realizado durante la implementación de la última categorización (2016-2018)³, instrumentamos complementariamente entrevistas, observaciones y notas de campo que permitieron reconstruir analíticamente los escenarios y formas de evaluación desplegadas, obteniendo así una cartografía fiel sobre el proceso evaluativo⁴ (Guber, 2011).

En suma, el trabajo está estructurado en torno a 5 bloques analíticos principales. El primero aborda los enfoques generales e hitos fundamentales en el devenir de las prácticas de *peer review* o *referee system* en la comunidad académica en general y argentina en particular. El segundo focaliza en el proceso evaluativo del PROINCE y presenta una caracterización general de los diversos organismos y agentes de evaluación intervinientes. El tercero, por su parte, examina detalladamente el proceso de conformación de los comités evaluativos y evidencia los criterios diferenciales (explícitos e implícitos) de selección de los evaluadores/as de pares. El cuarto analiza, específicamente, las modalidades generales de organización del trabajo evaluativo en las diferentes comisiones regionales del país y visibiliza también los modos diferenciales

2 Los estudios disponibles sobre el devenir e impacto de políticas públicas en el campo científico-universitario argentino resultan abundantes: Beigel, Gallardo y Bekerman 2018; Naidorf y Perrota 2016; Kreimer 2015; Vasen 2013; Albornoz y Gordon 2011; Hurtado 2010; Prego y Vallejos 2010; Vessuri 2006; Oteiza 1992; entre otros. En cuanto al “Programa Incentivos”, en particular, viene siendo explorado sistemáticamente en diversos trabajos: algunos centrados en el análisis de datos estadísticos y de la misma normativa que da vida al Programa (Bekerman 2018; Sarthou 2014 y 2016; Carrizo 2011), otros que enfatizan en su devenir y sus corolarios en la estructura general del sistema universitario (Naidorf, Perrota, Riccono y Napoli 2020; Prati 2009; Araujo 2003; Carullo y Vaccarezza 1997) y un tercer grupo con eje en el impacto de dicho Programa en algunas instituciones universitarias específicas a partir de la percepción de los mismos docentes (Prado 2021; Algañaraz y Castillo 2018; Ridel 2011; García de Fanelli y Moguillansky 2009; Prati 2003; Fernandez Berdaguer y Vaccarezza, 1996). No obstante, la conformación de los comités evaluativos y su dinámica de trabajo durante el proceso mismo de categorización ha sido escasamente indagada, por lo que este artículo procura contribuir en esa dirección.

3 A fines de 2014, la SPU realizó la última convocatoria a docentes universitarios para categorizarse en el Programa Incentivos, cuyas solicitudes fueron derivadas a diferentes Comisiones Regionales del país, que conformaron los respectivos Comités Evaluadores encargados de dictaminar sobre cada postulación. El proceso evaluativo fue complejo y se desplegó durante casi 3 años: 2016, 2017 y 2018. Durante este periodo, nuestro equipo de investigación desarrolló más de 10 estadias de campo en las diferentes Comisiones Regionales, realizando “observaciones directas” sobre las dinámicas de evaluación asumidas en las diferentes mesas de trabajo y múltiples entrevistas a pares evaluadores/as.

4 En estricto seguimiento de las normas de ética estipuladas para las ciencias sociales en el CONICET, y conforme a la finalidad de nuestra investigación fundada exclusivamente en la necesidad de establecer determinaciones estructurales y reconstruir escenarios evaluativos, hemos optado por no publicar datos personales ni asunto alguno que intervenga con la Ley de Habeas Data. De allí que, las diferentes Comisiones Regionales de Categorización hayan sido codificadas conforme a un nomenclador alfabético (A-B-C-D-E-F) y las/los entrevistados/as con la inicial de la comisión evaluadora que integraron y referencias generales a su filiación disciplinar e institucional.



de conformación de las mesas de trabajo. Finalmente, el quinto apartado aborda las características de las 2 principales tendencias observadas en las prácticas de evaluación del PROINCE: una jerárquica-estandarizada y otra horizontal-interpretativa.

Las culturas evaluativas del campo-científico-universitario argentino: enfoques y devenir

Los procesos de evaluación en la comunidad académica se retrotraen hasta la primera mitad del siglo XVII, cuando las cartas que entonces intercambiaban las/los científicos para comunicar los resultados de sus investigaciones fueron gradualmente sustituidas por publicaciones en revistas especializadas. Algunos autores (como Benítez de Vendrell 2017; Sanz Menéndez 2004 o Albornoz 2003) reconocen la génesis de tal proceso en la circulación de dos revistas científicas destacadas: *Philosophical Transactions* de la Royal Society en Inglaterra y la *Journal des Sçavants* en Francia, instituidas respectivamente en enero y marzo de 1665. Desde entonces, las prácticas de *peer review* o *referee system* fueron consolidándose y se extendieron en diferentes ámbitos y latitudes como modalidades legitimadas y legitimadoras de los procesos y resultados de la investigación, así como de los investigadores/as mismos, quienes fueron cosechando mayores o menores cuotas de prestigio y reconocimiento institucional e internacional conforme a la lectura y opinión crítica de sus pares. Más recientemente, las evaluaciones se han institucionalizado y utilizan sistemáticamente como procedimientos predilectos para asignar fondos a la investigación.

Desde el enfoque de la sociología de la ciencia de Robert Merton (1968), se consideró que cualquier sistema de evaluación por pares debe requerir como condición mínima respetar la norma del “comunalismo” y ejercer el escepticismo organizado mediante comités editoriales de revistas o agencias de financiamiento para la investigación. La evaluación académica devino, entonces, en una actividad compleja que involucra una comparación para decidir quiénes obtendrán los beneficios derivados del instrumento. Sobre este aspecto, Bianco, Gras y Sutz (2014) han afirmado que toda evaluación conlleva una jerarquización y que para establecer las inevitables comparaciones se requieren criterios relativamente homogéneos. Sobre ello debemos tener en cuenta que tanto los criterios como los instrumentos concretos que se utilizan para evaluar son siempre el resultado de los lineamientos de una política específica.

Ahora bien, dada la conformación de los campos científicos como espacios de fuerzas y luchas entre instituciones y agentes particulares por la apropiación/acumulación de mayores cuotas de capital científico validado nacional y/o transnacionalmente por pares académicos (Bourdieu, 2003), las prácticas de evaluación también se complejizaron. Por ejemplo, ya no solo se evalúan los artículos científicos mediante referato externo, sino que las revistas mismas son “clasificadas” mediante un complejo sistema bibliométrico conforme a citas e indicadores de impacto. Este derrotero terminó por convertir a la evaluación en una actividad cada vez más compleja orientada a clasificar, valorar y reconocer producciones y productores de conocimientos. En este marco, fue crucial el rol de las publicaciones indexadas, rankings universitarios e indicadores bibliométricos, tras acrecentarse su incidencia en los procesos de evaluación de organismos científico-universitarios y de las/los mismos académicos/as en todo el mundo. Por el lado de las instituciones, la creciente



instrumentación de estos parámetros considerados más “universales” y “objetivos” devino en su jerarquización/subordinación conforme a sus performances en dichas bases de datos, otorgando primacía a la llamada corriente central del conocimiento por sobre los entornos considerados “periféricos”. Se incrementaron así los flujos de estudiantes y profesores con una lógica Sur-Norte. Por el lado de los académicos/as, estos criterios de “calidad” y “excelencia” se han impuesto cada vez más en sus instancias de evaluación (Vessuri, Guedón y Cetto, 2014).

En contraste con aquellos estudios que se concentran casi exclusivamente en las dimensiones cognitivas de la evaluación, destacando su papel en la competencia académica por la delimitación conceptual y empírica de la excelencia, Lamont (2009) ha puntualizado que se trata de un proceso emocional e interactivo sostenido por la “identidad social” de los evaluadores/as. En este caso, los elementos externos aparecen como inherentes al proceso y las definiciones de excelencia estarían determinadas por dimensiones subjetivas. Aquí intervienen especialmente las culturas epistémicas (Knorr-Cetina, 1999) que modelan las formas de definir la calidad y reconocerla, las creencias en la investigación, las nociones sobre excelencia, los estándares predefinidos y los límites disciplinares. En este sentido, contra los postulados de Merton o el mismo Bourdieu, los estudios de Lamont focalizan no en las/los evaluadores como impulsados por una lógica competitiva sino la interacción y empresa emotiva que conlleva el *peer review*.

La evaluación académica constituye, en efecto, una de las prácticas sociales más complejas, diversas y controvertidas. La literatura especializada (Araujo, 2015; Molas-Gallart, 2012; Camilloni, 2004) advierte, por ejemplo, la existencia de diferentes tipos de evaluación:

- a) diagnóstica, preventiva o prospectiva según sus objetivos;
- b) formativa, reguladora o de acreditación/certificación conforme a su finalidad;
- c) de tipo ex ante o ex post de acuerdo con el momento de su ejecución;
- d) externa, interna o mixta en función de los actores o instituciones que la ejecutan; y
- e) según sus usos puede ser concebida como un mecanismo de distribución de recursos, mejoramiento de desempeños o control de las personas y/o actividades.

También, las unidades de evaluación, “objetos” y/o “sujetos” del proceso erigen un criterio relevante a tener en cuenta. En efecto, se trata de unidades relacionales pues los objetos de evaluación devienen, en general, de prácticas de sujetos enmarcados institucionalmente (Piovani, 2015). Así, cada objeto/sujeto evaluativo (instituciones, programas, proyectos, productos, grupos de personas, actividades e individuos hasta aspectos o características específicas de esos individuos) reúne particularidades tales que conllevan diferentes niveles y aspectos a tomar en cuenta en su abordaje. Sumado a ello, Perrenoud (2008) ha señalado que el proceso evaluativo oscila entre dos grandes lógicas: una que propugna la comparación de los objetos/sujetos de evaluación y su clasificación/jerarquización conforme de una norma de excelencia predefinida, y otra como dispositivo de regulación que habilita la diferenciación y disciplinamiento de dichos objetos/sujetos.

En mayor o menor medida el conjunto de tensiones aquí descriptas ha estado presentes en el funcionamiento del campo científico-universitario argentino a lo largo de toda su historia. Diferentes autores (Naidorf, Perrota, Riccono y Napoli, 2020; Sarthou, 2016; Araujo, 2015; Chiroleu, Suasnabar y Rovelli, 2012; Puigrós y Krotsch, 1994; Brunner, 1993, entre otros) han notificado acerca de ello, a partir de desplegar

una mirada crítica respecto a las políticas gubernamentales –poniendo el foco en el “poder heterónimo del Estado” sobre el campo–, pero sin descuidar la configuración específica de las mismas universidades y organismos científicos, esto es: sus márgenes de “autonomía relativa”. Sobre la base de dichos estudios, aquí nos limitaremos a reseñar solo algunos hitos considerados centrales en el devenir de la evaluación en el país, que contribuirán a dar cuenta de su significado histórico:

- » La preocupación por la evaluación se manifestó tempranamente en el escenario científico argentino en la voz de los positivistas de fines del siglo XIX y principios del XX que procuraban “medir y comparar” los procesos de aprendizaje.
- » En las universidades tradicionales, el “examen” se ritualizó como símbolo constitutivo de su carácter elitista y jerárquico.
- » El movimiento reformista de 1918 sentó las bases para el sistema de concursos públicos en el ingreso docente y la figura de tribunales evaluadores en los exámenes estudiantiles.
- » Luego de la Segunda Guerra Mundial, el poder político atisbó que la ciencia y tecnología eran variables de desarrollo social y económico para el país y la revisión por pares se generalizó como instrumento privilegiado para la distribución de fondos públicos entre instituciones e investigadores/as.
- » Hacia fines del gobierno de Raúl Alfonsín, se produjo el ascenso de las políticas de evaluación universitaria en Argentina, en el marco del “Programa de Mejoramiento de la Calidad Universitaria” financiado por el Banco Mundial.
- » Bajo el paraguas del “Estado Evaluador”, en 1991, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Ministerio de Educación comenzaron a llevar adelante evaluaciones institucionales en algunas universidades públicas. Ya en 1994, se creó la “Comisión de Acreditación de Posgrado” que acreditó más de un centenar de maestrías y doctorados universitarios, cuyos procedimientos fueron luego transferidos a la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- » En este marco, se implementó el “Programa de Incentivos a Docentes Investigadores” (PROINCE) que condicionó las prácticas académicas de los profesores/as y generó cambios profundos en las culturas universitarias. Por un lado, fagocitó un significativo proceso de profesionalización científica en la mayoría de las instituciones y, por otro, devino en un sistema de competencia intrainstitucional y jerarquización académica, vía un complejo proceso evaluativo de doble faz: la evaluación/categorización de los docentes-investigadores/as y la evaluación/acreditación de los proyectos de investigación.
- » En las últimas décadas, la evaluación de la calidad –erigida sobre el concepto de rendición de cuentas– ha tendido a rutinizarse en el conjunto de las instituciones universitarias y científicas, y ha afectado el trabajo y la identidad de los académicos/as.

Entre otras, estas tendencias fueron configurando el estado actual del sistema nacional de evaluación y acreditación universitaria, el cual puede ser entendido como un conjunto organizado de procedimientos para la evaluación de la calidad en instituciones o agentes, ejecutados generalmente por organismos financiados con recursos públicos y en múltiples áreas (Molas-Gallart, 2012). Sin embargo, como vemos, ha sido específicamente en el terreno de la investigación donde el llamado “Estado Evaluador” (concepto generalizado por Neave, 1988) pudo instaurar sus criterios de evaluación más importantes. En efecto, la prácticas evaluativas de la investigación



se han extendido a todos los rincones del campo científico-universitario: evaluación de instituciones, acreditación de carreras, sistemas de concursos docentes, solicitud de subsidios para proyectos, becas para estudiantes (sea para alentar la concreción de sus carreras universitarias o como estímulo a vocaciones científicas), becas para graduados y docentes para asistir a encuentros internacionales o realizar posgrados, revisión de papers, etc.

Respecto a las culturas evaluativas imperantes en el país, Beigel (2015) ha reconocido la existencia de un modelo bifronte: de un lado, sostenido y avalado por el CONICET y, de otro, promovido por las múltiples regulaciones evaluativas de las universidades nacionales que desde hace casi 30 años vienen siendo interpeladas por el sistema evaluativo del PROINCE.

Mientras que para la evaluación y promoción en el CONICET se valoriza la publicación en revistas internacionales (en inglés, con alto factor de impacto y/o un lugar importante en los rankings de revistas), en las universidades, las publicaciones en revistas nacionales y en español siguen teniendo peso en los concursos docentes. En las universidades más grandes y prestigiosas como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata pueden verse tendencias mixtas. En la postulación para un cargo de profesor en Argentina las publicaciones no son determinantes, como en cambio, sí, los antecedentes docentes. (Beigel, 2015: 13)

En definitiva, se trata de culturas evaluativas convergentes y divergentes que atraviesan todo el campo científico-universitario nacional, signadas no solo por las autopercepciones, disciplinas y creencias de los evaluadores/as, sino también y fundamentalmente por el “espacio de posibilidades” que los mismos organismos científicos o universidades otorgan, en función de sus culturas institucionales.

Claroscuros sobre la gestión de la evaluación en el “Programa Incentivos”

Desde la perspectiva asumida en este trabajo, resulta de gran relevancia indagar el rol desempeñado por los diversos organismos y agentes intervinientes en el proceso evaluativo, entendidos como traductores directos de los propósitos políticos de la evaluación. Respecto al PROINCE, el Manual de Procedimientos (Res. N° 1543/14 del Ministerio de Educación) ha explicitado con claridad el sistema de evaluación⁵: las y los docentes universitarios, luego de presentar una solicitud para categorizarse junto a un formulario con sus antecedentes⁶, serán evaluados y clasificados vía una serie de comisiones categorizadoras de diferentes jerarquías. **(Ver gráfico 1)**

5 Para participar en el PROINCE los y las postulantes deben cumplimentar las siguientes condiciones básicas: a- poseer un cargo docente universitario rentado con una dedicación de al menos 20 horas semanales; b- destinar un mínimo de 30% de su dedicación a actividades de docencia; c- participar activamente de un proyecto de investigación acreditado (es decir, evaluado y aprobado por una entidad habilitada, como el CONICET, la ANPCyT o las universidades nacionales que, además, les financie su ejecución) y d- haber sido evaluado y obtenido, previamente, una categoría de investigación.

6 A partir de la convocatoria 2014, los docentes-investigadores que procuran categorizarse deben cargar/actualizar sus datos personales y antecedentes en el currículum digital residente en el Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA). Se trata del servidor central del CONICET cuyo uso se ha extendido hoy a la mayoría de las universidades nacionales del país. Una vez cargados sus datos allí, deben traspolarlos al aplicativo de CVAR, constituido hoy en el currículum unificado nacional.





Gráfico 1: Instancias de gestión/ejecución de la evaluación en el PROINCE.

Fuente: Elaboración propia en base al Manual de Procedimientos del PROINCE (Res. 1543/14 ME y Anexo Res. 3458/14 SPU y SACT N° 71/14).

De acuerdo al gráfico antepuesto, la SPU dependiente del Ministerio de Educación, junto con la Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica (SACT) del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MinCyT), constituyen en lo formal la “autoridad máxima de aplicación, reglamentación e interpretación del Programa” (art. 2°, del Manual). Sin embargo, en la práctica ha sido esencialmente la SPU el organismo que más se ha visto involucrado tanto en las tareas de seguimiento y control del proceso de categorización como en la liquidación del incentivo salarial correspondiente. En cuanto a los responsables directos de la administración del Programa, el Manual estipula que la SPU debe designar un coordinador general que será asistido técnicamente por una comisión asesora integrada por un total de 9 miembros: 4 del CIN, 2 del Ministerio de Educación, 2 del MinCyT y 1 de la Comisión Nacional de Categorización (art. 3°, del Manual). Pero, dadas las disputas técnicas y políticas devenidas entre el CIN y la SPU, esta comisión nunca llegó a conformarse. Así lo pone de manifiesto la responsable de una de las comisiones regionales en una entrevista:

La autoridad de aplicación del Programa Incentivos es la SPU y el MINCYT, depende de 2 ministerios. Ahí hay toda una discusión porque la Comisión Nacional que entiende en la categorización, no necesariamente debería entender en la normativa. Esa es la controversia que se planteó en el CIN, porque si uno lee los manuales y la norma del Programa, hay una comisión asesora que no es la Comisión Nacional, sino que es una comisión política. La otra es una comisión operativa de gestión de la categorización, pero de alguna forma ha tomado un rol de asesoría porque nunca se constituyó la otra comisión, que es de rectores. (Entrevista C-2, realizada en la CR- C el 14/11/2016)

En efecto, la “Comisión Nacional de Categorización” (CNC) tiene dos funciones centrales: definir criterios homogéneos para la aplicación de las pautas de categorización y supervisar el correcto desarrollo de éstas (art. 13°). En tanto primera instancia colegiada de evaluación, esta gran comisión estará coordinada por un presidente rentado y estará integrada por los diversos representantes de las Comisiones Regionales de Categorización; más 2 referentes de la SPU y 2 de la SACT designados por su trayectoria científica (art. 14°).

En cuanto a la segunda instancia, en orden de jerarquías, en el proceso de categorización la constituyen precisamente las diferentes “Comisiones Regionales de Categorización” (CRC). De acuerdo al artículo 15° del Manual, en cada una de las regiones académicas del país (predefinidas en el mapa de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior –CPRES–) debe crearse una CRC que estará compuesta por: 3 representantes de universidades públicas instaladas en dicho territorio, más 2 referentes de la CNC y 2 de la SPU (siempre que cuenten con una reconocida trayectoria científica y sean externos a dicha regional). Siguiendo este formato, el mapa de regiones académicas de la última categorización quedó conformado por un total de 7 CRC:

- I. CR-METROPOLITANA que tuvo sede en la Ciudad de Buenos Aires;
- II. CR-CENTRO OESTE efectuada en Mendoza;
- III. CR-CENTRO ESTE en Santa Fe;
- IV. CR-NORESTE en la provincia de Corrientes;
- V. CR-NOROESTE en Jujuy;
- VI. CR-BONAERENSE en Tandil y
- VII. CR-SUR en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Cabe mencionar que los representantes de las distintas instituciones universitarias (generalmente sus secretarios de Ciencia y Técnica) son los responsables de elegir al presidente de cada comisión regional, cuya institución de procedencia se constituirá en la sede central de la categorización. En cuanto a las funciones de dichas comisiones se destacan: conformar los respectivos Comités de Evaluadores, resolver toda contingencia referente a los procesos de categorización de las/los docentes-investigadores; y, fundamentalmente, asignar las categorías científicas propuestas por las/los evaluadores a los postulantes (art. 16° del Manual).

Respecto a la tercera instancia colegiada de evaluación, resulta ser tal vez la más importante, en tanto la conforman precisamente los “Comités de Evaluadores”, responsables de examinar las postulaciones. Estos están integrados por docentes-investigadores/as que han alcanzado exclusivamente las categorías I y II del PROINCE, siendo seleccionados del “Banco de Evaluadores” de la SPU. Según la normativa del Programa, “la pertenencia al Banco de Evaluadores implica participar en los procesos de evaluación previstos y regulados por este manual cada vez que fueran convocados, con el carácter de carga pública” (art. 10°). Esta suerte de “elite” de docentes-investigadores del PROINCE es, en definitiva, quien desempeña el rol protagónico en el proceso de evaluación, pues tiene la responsabilidad esencial de brindar (o no) el acceso/promoción de sus pares docentes a las diferentes categorías de investigación.

En definitiva, en el Programa Incentivos intervienen una serie de organismos y agentes con variadas responsabilidades, diferenciales pero articuladas, según el detalle presentado en el **gráfico 2**.





Gráfico 2: Funciones de organismos y agentes intervinientes en la evaluación del PROINCE.

Fuente: Elaboración propia, en base al Manual de Procedimientos del PROINCE (Res. N° 1543/14 del Ministerio de Educación).

Conformación de los Comités de Evaluación y perfiles de evaluadores/as intervinientes

Los Comités Evaluadores del PROINCE son conformados *ad hoc* por las diversas CRC en función de la cantidad de postulantes y sus disciplinas de pertenencia. Según el Manual de Procedimientos (art. 17°), las/los docentes-investigadores que los integren deberán, además de pertenecer al Banco de Evaluadores de la SPU, ser designados en base a un doble criterio: a) atender a una mayoría disciplinar y minoría extra-disciplinar y b) respetar la proporción de que al menos 2/3 de los integrantes requeridos sean externos al ámbito de la comisión regional, debiendo sus propios evaluadores/as abstenerse de examinar a sus pares de la institución. Pero, en nuestro trabajo advertimos un comportamiento peculiar de estos criterios formales explicitados en la normativa y detectamos la incidencia de otros factores adicionales que actuaron implícitamente (**ver gráfico 3**).



Los Comités Evaluadores del PROINCE son conformados *ad hoc* por las diversas CRC en función de la cantidad de postulantes y sus disciplinas de pertenencia. Según el Manual de Procedimientos (art. 17°), las/los docentes-investigadores que los integren deberán, además de pertenecer al Banco de Evaluadores de la SPU, ser designados en base a un doble criterio: a) atender a una mayoría disciplinar y minoría extra-disciplinar y b) respetar la proporción de que al menos 2/3 de los integrantes requeridos sean externos al ámbito de la comisión regional, debiendo sus propios evaluadores/as abstenerse de examinar a sus pares de la institución. Pero, en nuestro trabajo advertimos un comportamiento peculiar de estos criterios formales explicitados en la normativa y detectamos la incidencia de otros factores adicionales que actuaron implícitamente (**ver gráfico 3**).

Gráfico 3: Criterios formales e informales en la selección de evaluadores/as del PROINCE.

Fuente: Elaboración propia en base al Manual del PROINCE y entrevistas realizadas.

En lo que sigue, examinaremos el comportamiento de estos criterios tal y como se presentaron en los Comités Evaluativos durante la última categorización del PROINCE:

a) *Registro en el Banco de Evaluadores de la SPU*: De acuerdo a la Res. conjunta SPU N° 3.458/14 y SACT N° 71/14 que rigió en la última convocatoria del PROINCE, el Banco de Evaluadores estuvo integrado por un total de 7024 docentes-investigadores categorías I y II, procedentes de las universidades nacionales. No obstante, el proceso de selección de evaluadores/as, convocatoria y organización de comités resultó una tarea compleja en las diversas regionales del país, en gran medida por problemas asociados al Banco de Evaluadores. Respecto a ello, uno de los responsables de logística en la CR-D (observada el 24/11/2016) señaló en una entrevista que: “*el Banco de Evaluadores está desactualizado. Por ejemplo, de los 300 evaluadores de Antropología, 200 correos que envié para citarlos vinieron de vuelta rechazados*”. En efecto, varias de las personas que forman parte de dicho reservorio se encuentran inactivas sea porque está cargada de forma incorrecta su dirección electrónica de contacto, o bien porque se encuentran ya jubiladas o fallecidas.

b) *Procedencia disciplinar*: Se trata de un criterio formalizado en el Manual que indica que cada comité debe estar conformado por una mayoría de miembros disciplinarios y una minoría de externos. Como tal, se encuentra en sintonía con los requerimientos básicos de toda revisión por pares: los evaluadores/as designados deben ser expertos en una materia específica, en el marco de un campo disciplinar delimitado: “Es aquél experto que puede dar un juicio fundado vinculado con el tema de su especialidad” (Marquina, 2008: 14). En cuanto a nuestras observaciones, pudimos verificar que todas las CRC conformaron sus comités evaluativos respetando los criterios disciplinarios indicados en la normativa. Pero, aunque en todos los casos se aseguró la presencia mayoritaria de especialistas de una misma disciplina, advertimos una ponderación desigual de áreas de conocimiento en cuanto a los pares extra-disciplinarios. En efecto, las llamadas “ciencias duras” constituyen las disciplinas con mayor peso entre los miembros de los diferentes comités conformados. En comisiones regionales como la Centro-Oeste, estas disciplinas llegaron a concentrar hasta el 88% del listado total de pares externos. En el caso de los comités evaluativos de Arte, contaron con evaluadores externos provenientes de Agronomía e Ingeniería. Similar fue la conformación del comité de Ingeniería, donde no hubo entre los pares externos evaluadores/as provenientes de las ciencias sociales o humanidades, sino que procedieron precisamente de disciplinas conexas: la mayoría de Agronomía y el resto de Matemática o Química. En la CR-Noreste, nos percatamos también de una asimetría extra-disciplinaria, en que la mayoría de estos evaluadores para las diferentes comisiones provinieron de Ingeniería, Medicina o Agronomía.

c) *Composición regional*: Este criterio también se encuentra cristalizado en la normativa y requiere una presencia mayoritaria de evaluadores/as externos a la regional que ejecuta el proceso de categorización. Mediante nuestras observaciones, notamos que este requisito fue respetado en la mayoría de las comisiones



y, de hecho, algunas regionales contaron solo con evaluadores/as externos. Al respecto, un integrante de una CRC ha comentado:

nos hemos manejado de acuerdo a lo que indica el Manual, que debe haber una mayoría externa y disciplinar, lo cual se conjuga a la hora de efectuar las actas. Pero después, ¿cómo es la composición de la comisión interna? eso varía. Puede haber mayor cantidad de internos o de externos, mayor cantidad de disciplinares o extra-disciplinares (Entrevista B-8, realizada en la CR- B el 21/03/2016).

En efecto, hubo regionales donde se aseguró la cuota extra-regional para la firma del acta, pero, en la práctica, la presencia de evaluadores/as locales resultó mayor. Por otro lado, dadas las dificultades de convocar a evaluadores/as registrados en la SPU sumado a que las grandes universidades tienen mayor masa crítica concentrada, hemos observado 2 principales canales de procedencia de las/los pares convocados: docentes-investigadores/as provenientes de universidades antiguas y prestigiosas ubicadas en el área metropolitana de Buenos Aires tales como la UBA y la UNLP, y evaluadores/as procedentes también de universidades antiguas pero situadas en regiones colindantes a la CRC. A modo de ejemplo, en la CR-Sur (que tuvo sede en Comodoro Rivadavia), el 53% de los evaluadores/as procedieron de Buenos Aires, especialmente desde la UNLP y un 21% de la UN de Córdoba. También en la CR-Centro Este (cuya sede se instaló en la ciudad de Santa Fe) el 38% de los evaluadores/as provinieron de la UN de Córdoba y un 33% de la UBA y la UNLP. De manera que, la cultura evaluativa predominante en los comités de pares del PROINCE, pareciera estar configurada por un fuerte peso de académicos/as provenientes de las instituciones más tradicionales del país, en especial aquellas de la región metropolitana. A ello, se ha referido un entrevistado: *“hay una preminencia en cuanto evaluadores externos provenientes de la UBA, porque es la Universidad que tiene la mayor cantidad de investigadores con categorías I y II”*. (Entrevista B-8, realizada en la CR- B el 21/03/2016)

d) *Tenencia de una categoría de investigación jerárquica*: En el Manual del PROINCE se indica que las/los docentes-investigadores que integren los comités de evaluación deben, indefectiblemente, pertenecer al Banco de Evaluadores de la SPU. Ello implica que deben contar efectivamente con alguna de las categorías máximas del Programa: I o II. En cuanto a lo observado en nuestro trabajo de campo, advertimos una fuerte disparidad entre las/los evaluadores según su pertenencia a una u otra categoría: mayoritariamente los evaluadores/as correspondieron a la categoría II y en menor medida a la categoría I que en su mayoría provinieron de instituciones como la UBA y la UNLP. Un caso a destacar al respecto es la CR-Centro Oeste, donde solo el 33% de las/los pares evaluadores contaban con la categoría I mientras que el 67% restante correspondían a la II. Similar fue la situación de la CR-Centro Este donde el 30% de los evaluadores/as contaban con la categoría I y el 70% la II. Respecto a ello, uno de los responsables de una CRC nos decía: *“cuesta mucho traer gente con categoría I y en general traemos docentes con categoría II, porque los I suelen estar muy ocupados”* (Entrevista C-2, realizada en la CR- C el 14/11/2016)



e) *Incidencia de factores de género y edad*: Si bien el Manual del PROINCE no los ha normativizado, ciertos patrones sociodemográficos sopesaron en el proceso de selección de evaluadores/as específicamente las variables de género y edad. Respecto al género, visualizamos cierta predominancia de evaluadoras mujeres sobre la cantidad de varones intervinientes. En la CR-Sur, por ejemplo, la proporción de evaluadoras obtuvo el 64% del total y en la CR-Centro Oeste un 60%. En cuanto a la edad, detectamos que el corpus de evaluadores/as oscilo entre dos extremos: mayores a 60 años con experiencia en la tarea, o bien más jóvenes y expeditivos. En efecto, en algunas comisiones regionales se decidió convocar a docentes-investigadores/as mayores, preferentemente jubilados, no solo por su experiencia y conocimientos sino porque en general tienen mayor disponibilidad para aceptar la tarea de evaluar, manifestando en algunos casos que “se lo toman como vacaciones”. En contraste, otras regionales optaron por convocar a personas más jóvenes al entender que serán más activas y predispuestas para la labor.

f) *Expertise en evaluación*: En términos generales, es comúnmente aceptado que todo académico/a que oficie de par evaluador/a debe poseer ciertos atributos: “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” (Marquina, 2008: 15). En este sentido, hemos advertido que en la mayoría de las regionales hubo una clara tendencia a sumar entre el grupo de evaluadores/as a algunos docentes-investigadores/as con experiencia en la materia o vale decir “capital académico acumulado”. Ello ha sido visto como un factor de aseguramiento de un eficiente desempeño de la práctica evaluativa. De hecho, en algunas regionales se han desplegado diversas estrategias para conseguir la aceptación de estos pares evaluadores/as considerados prestigiosos, tales como el ofrecimiento de mayores comodidades durante la estadía, organización de salidas turísticas, entre otras.

g) *Doble agentes institucionales (CONICET/UUNN)*: Un punto importante a destacar es que muchos de los evaluadores/as convocados además de ser docentes universitarios ejercían como investigadores del CONICET. Según Beigel et.al (2018), más del 75% de los investigadores/as del CONICET poseen un cargo docente en una universidad pública. De ellos, una buena parte ha alcanzado las categorías I o II del Programa (2824), siendo esperable que se desempeñen simultáneamente como evaluadores/as en el marco del mismo sistema. Respecto a si se tiene en cuenta la pertenencia al CONICET en la conformación de los respectivos comités de evaluación, una referente de CRC ha señalado que: “cada comisión tiene la prescindencia de incorporar investigadores CONICET, es una incumbencia que la podés compartir o no, además de seleccionarlos del Banco de Evaluadores de la SPU” (Entrevista F-2, realizada en la CR- F el 24/11/2016).



Dinámicas y escenarios del proceso de evaluación

Respecto a la dinámica organizativa de la evaluación, pudimos detectar ciertos patrones comunes entre las diferentes regionales. **(Ver gráfico 4)**

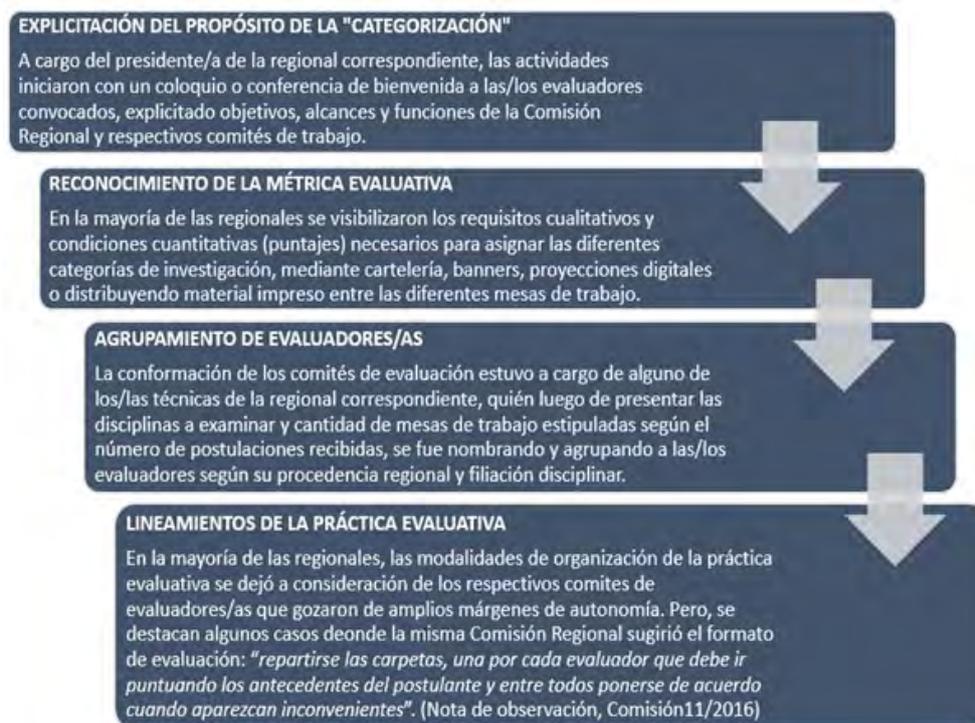


Gráfico 4: Modalidad de organización del trabajo evaluativo en el PROINCE.

Fuente: Elaboración propia en base a notas de observación y entrevistas realizadas.

En nuestras rondas de observación, hemos advertido como común denominador en los Comités Evaluativos de las diferentes regionales, la entrega e instrumentación de material uniforme. Por un lado, junto a cada mesa de trabajo se encontraban apiladas varias cajas, diferenciadas según la institución universitaria de procedencia de las postulaciones y en su interior contenían los expedientes y documentación a examinar. Por otro, a cada una/o de los miembros les fue entregado un kit de material básico para desplegar la tarea evaluativa: una carpeta transparente o colgante con hojas en blanco, lapiceras, lápiz negro, resaltador y goma. Adicionalmente, en algunas regionales se les proveyó una abrochadora y calculadora para uso general. La mayoría de las regionales incluyó en las carpetas de cada evaluador/a una copia del Manual de Procedimientos del PROINCE y la propuesta de valores cuantitativos o bien dispusieron una única copia anillada del Manual en el centro de cada mesa para uso compartido.

Ahora, en cuanto al formato de trabajo asumido en las comisiones regionales, hemos reparado en dos escenarios típicos de evaluación bien diferentes. **(Ver gráfico 5)**



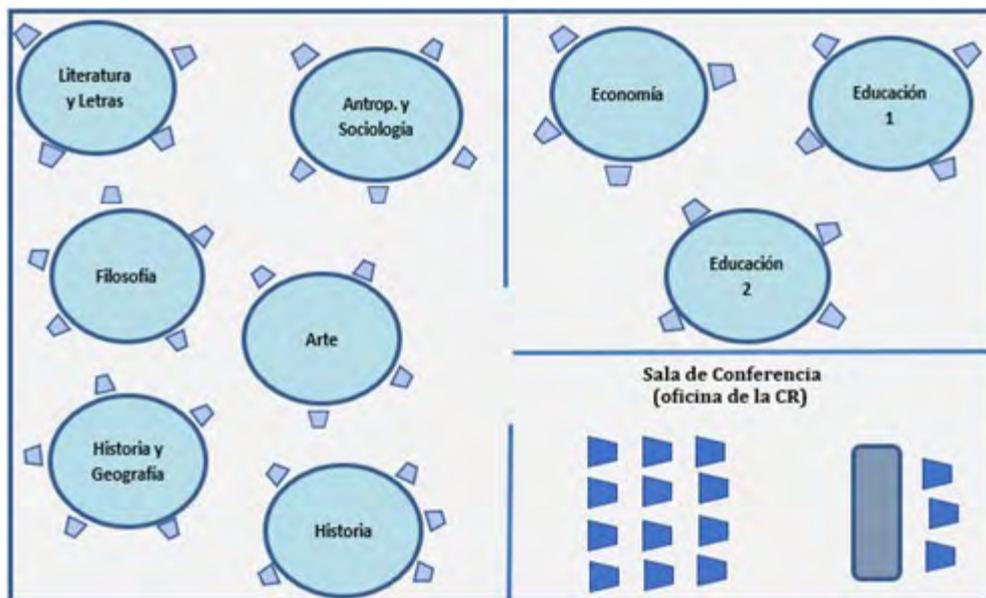


Gráfico 5: Configuración performativa de Comités Evaluativos en PROINCE.

Fuente: Elaboración propia en base a Nota de observación CR-E, 25/10/2016.

Uno de los escenarios más comunes de evaluación en el PROINCE asumió una configuración performativa donde las/los pares evaluadores se organizaron en diferentes mesas redondas conforme a las indicaciones de la Comisión Regional, siguiendo los parámetros establecidos por el Manual de Procedimientos del PROINCE. En estos casos, se respetaron las cuotas disciplinar y regional indicadas por la normativa y cada mesa contaba con un cartel que identificaba la disciplina correspondiente y un listado con los nombres de las y los evaluadores convocados, su disciplina de procedencia e institución de pertenencia. En cuanto a los referentes de la Comisión Regional, se ubicaron en una sala aparte desde donde supervisaron todo el procedimiento. Este tipo de formato evaluativo fue muy común en aquellas regionales que contaban con numerosas postulaciones. **(Ver gráfico 6)**



Gráfico 6: Configuración anómica de Comités Evaluativos en PROINCE.

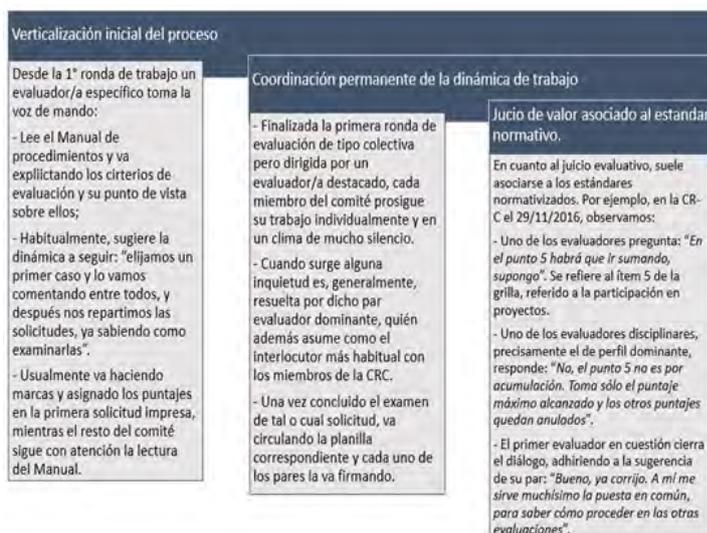
Fuente: Elaboración propia, en base a Nota de observación CR-B, 21/03/2017.

En contraste al primer escenario descrito, hubo algunas regionales donde los comités asumieron una configuración muy diferente y relativamente distanciada, a nivel de la práctica, de los requerimientos formales indicados en la normativa. Allí, los comités de pares (que en algunos casos no sobrepasaron las 10 personas) se congregaron en una gran mesa mixta de trabajo donde evaluadores/as extra-regionales, extra-disciplinares y propiamente disciplinares estuvieron sentados unos junto a otros alrededor de una única gran mesa de trabajo, aunque realizando evaluaciones de tipo individuales. En este caso, los referentes de la Comisión Regional (coordinador/a y técnicos) se emplazaron en el mismo ambiente y, en ocasiones en torno a la misma mesa de trabajo, y acompañaron a las/los pares evaluadores durante toda la jornada. Una de las peculiaridades de este formato evaluativo fue que cada uno de las/los pares tomaba cualquiera de los expedientes disponibles para evaluar, pero al final del proceso las actas ya estaban preparadas con los nombres de quienes debían firmarlas. De manera que, las actas correspondientes no emergieron del proceso evaluativo, sino que fueron entregadas por la Comisión Regional en una instancia posterior.

Prácticas de evaluación: jerárquica-estandarizada vs. horizontal-comprehensiva

El punto de mayor relevancia del proceso de categorización en el PROINCE reside en las reflexiones y juicios resultantes del trabajo de las y los evaluadores/as. Respecto a su ejercicio evaluativo, hemos detectado 2 tendencias muy marcadas: una jerárquica-estandarizada y otra horizontal-interpretativa.

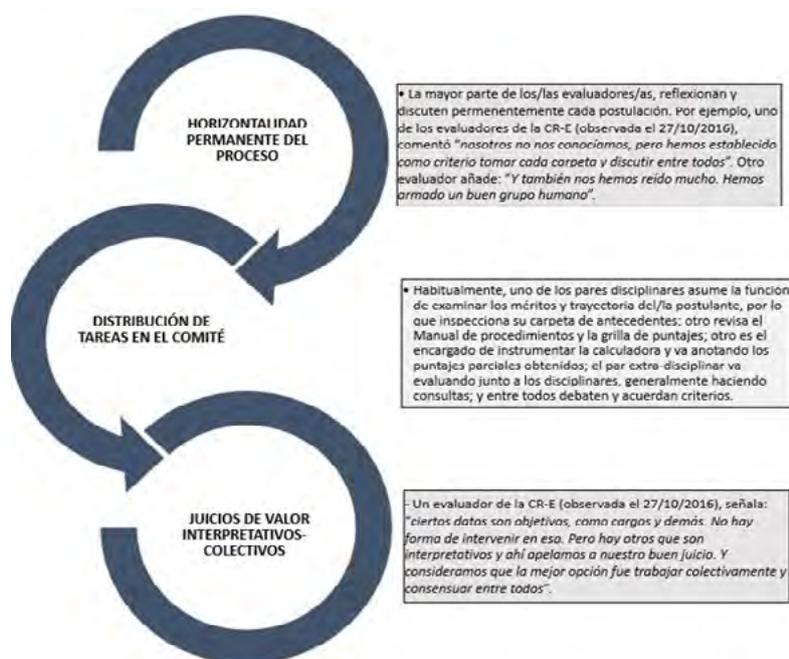
El primer caso refiere a situaciones en las que alguno de los evaluadores/as, habitualmente quien se desempeña como experto disciplinar, se atribuye el rol de liderazgo e impone sus criterios al conjunto del comité, mientras que los pares extra-disciplinares resultan invisibilizados y reducen su intervención a la mera firma de la planilla evaluativa. En este tipo de escenarios, han predominado los criterios de excelencia vinculados a un estándar disciplinar determinado, y se han desplazado a segundo plano las características y trayectoria curricular del/la postulante. Se trata de un tipo de prácticas muy habitual en aquellas mesas de trabajo donde el gran número de carpetas a examinar hizo imposible que se despliegue un tipo de evaluación reflexiva y comparativa. En efecto, lejos de interactuar con sus pares sobre la ponderación de los antecedentes de las/los postulantes, cada evaluador/a fue sopesando en soledad los ítems de la grilla, siendo determinante la forma en que los/las aspirantes expusieron la información. En cuanto a la secuencia de evaluación para estos casos, se presenta del siguiente modo (**ver gráfico 7**):



fue sopesando en soledad los ítems de la grilla, siendo determinante la forma en que los/las aspirantes expusieron la información. En cuanto a la secuencia de evaluación para estos casos, se presenta del siguiente modo (**ver gráfico 7**):

Gráfico 7: Evaluación jerárquica-estandarizada en el PROINCE.

Fuente: Elaboración propia, en base a notas de observación CR-C, 29/11/2016 y CR-E, 25/10/2016.



de interpretación de evidencias para asignar los puntajes y una decisión colectiva al momento de proponer la categoría que se asignará. Por lo general, en estas mesas de trabajo cada carpeta es comentada y consensuada entre todos/as los pares intervinientes, donde cada quien puede expresar su perspectiva. Este tipo de evaluaciones resultan ser más interpretativas y reducen los efectos burocrático-administrativos del modelo evaluativo promovido por el Programa. Esta lógica evaluativa ha sido más común entre los CE correspondientes a las ciencias sociales y humanas (**ver gráfico 8**).

Gráfico 8: Evaluación horizontal-reflexiva en el PROINCE.

Fuente: Elaboración propia, en base a Nota de observación N-12, CR-E, 26/10/2016.

Entonces, la forma en que se elaboraron los juicios de valor y en que se resolvió la categoría que se asignará a cada postulante durante el proceso de categorización del PROINCE estuvo determinada en gran medida por la dinámica de trabajo asumida en los respectivos comités de pares que, en algunos casos, estuvo signada por las opiniones de aquellos evaluadores/as con mayor conocimiento en el área disciplinar y apego a la normativa, o bien, resultaron de un proceso de reflexión colectiva entre todos las y los pares intervinientes. No obstante, cabe destacar que en todos los casos hubo cierta influencia de los técnicos y administrativos de las respectivas regionales sobre el trabajo de los evaluadores/as, pero ha sido muy baja su incidencia: intervinieron para salvar dudas, corroborar el cumplimiento de los requisitos mínimos de cada postulante y revisar la correcta sumatoria de los puntajes asignados en cada ítem. En definitiva, siempre han sido los docentes-investigadores/as que oficiaron de evaluadores/as los protagonistas del proceso de categorización: sus trayectorias, saberes y *expertise* evaluativa les otorgaron la legitimidad para juzgar los antecedentes y calidad de trabajo de sus pares académicos/as.

Reflexiones finales

La literatura especializada consultada a lo largo del trabajo coincide en señalar que el carácter predominantemente público y la heterogeneidad estructural constituyen las dos características distintivas del campo científico-universitario nacional en

su configuración actual. Ciertamente, más del 70% del total de actividades científicas, artísticas y tecnológicas del país son llevadas adelante por organismos públicos. En cuanto a la heterogeneidad estructural, ha cristalizado a nivel de regiones, instituciones y disciplinas a partir de acentuarse cada vez más la distribución desigual de recursos, profundizarse la bifurcación entre las actividades de investigación y las de docencia y acrecentarse las asimetrías de integración de las y los docentes-investigadores en los llamados “circuitos mainstreams de publicación”. En este complejo escenario resalta, particularmente, el rol de las universidades públicas que son responsables de aproximadamente el 30% de los recursos nacionales invertidos en actividades científicas. Además, según los últimos datos disponibles, concentran el 53% (46.609 personas) de todo el personal nacional dedicado a labores de ciencia y tecnología, incluidos becarios y técnicos (MinCyT, 2020).

En este marco, se destaca el Programa Incentivos como uno de los instrumentos políticos digitados a nivel nacional que mayores cambios en materia de investigación científica ha promovido en el ámbito de dichas instituciones. En gran medida, porque se ha erigido en una herramienta de financiamiento clave para la distribución del presupuesto universitario: tanto directamente, a partir del otorgamiento del incentivo económico individual (aunque cada vez se haya más depreciado), como indirectamente, en tanto base para la asignación de otras partidas presupuestarias específicas como las de ciencia y técnica. Además, porque ha devenido en una política de profesionalización científica que ha permitido consolidar la labor de investigación como una opción profesional válida entre las y los docentes universitarios. Y, sobre todo, porque ha institucionalizado una metodología y ciertos criterios de evaluación tanto a nivel de proyectos como de personas, destinado en lo formal al mejoramiento de la calidad de la investigación.

En este trabajo hemos visto, precisamente, que el proceso de evaluación de las personas (la categorización) que conlleva el Programa, viene actuando como un factor de jerarquización entre los docentes-investigadores/as y ha promovido/consolidado ciertas posiciones de poder y prestigio hacia el interior de las instituciones universitarias. Ello a partir del otorgamiento no tanto del plus salarial correspondiente, sino sobre todo de las categorías científicas que han funcionado como puertas diferenciales de acceso a ciertos status y cuotas de poder académico. Pero se trata de un complejo interjuego que implica mucho más que el nivel administrativo-organizacional, siendo cristalizado en normas, procedimientos y dictámenes, así como en el mismo acto de evaluación, atravesado por políticas gubernamentales, la historia de las mismas instituciones y el accionar de quienes participan en el proceso.

Según datos de la SPU (2015), el grueso de los docentes incentivados (el 79% del total) se ha concentrado en torno a las categorías más bajas del Programa. Solo el 21% de ellos, por lo general aquellos con muchos años de antigüedad en la labor docente y una destacada trayectoria en investigación han accedido a las categorías I y II. Esta suerte de elite académica que se ha ido conformando es la que, efectivamente, ha monopolizado la dirección de proyectos de investigación, la formación de nuevos recursos humanos (especialmente a nivel de posgrado) y la que se reviste, además, de la legitimidad para evaluar la trayectoria de sus pares docentes al integrar el Banco de Evaluadores de la SPU.

En definitiva, ha sido el proceso de categorización que constituye el eje central del PROINCE el mecanismo privilegiado de clasificación del conjunto de las y los



docentes universitarios. Como tal, su modelo evaluativo ha tendido a condicionar los comportamientos individuales, pero también las mismas culturas institucionales. Ello ha cristalizado tanto en las prácticas de las y los docentes-investigadores que, habitualmente, construyen sus itinerarios en función de las condiciones y condicionamientos requeridos para categorizarse, como así también en las prácticas de las y los docentes-evaluadores puestas en juego durante el complejo proceso de asignación de categorías. Algunos aspectos de dichas prácticas evaluativas han sido analizados en este artículo, en la búsqueda por responder las preguntas sobre quiénes evalúan y cómo se realiza la evaluación. Para ello, se llevó a cabo un examen detenido y articulado sobre los perfiles de los evaluadores/as convocados y el accionar desplegado en sus respectivos comités de trabajo.

En cuanto al proceso de selección de las/los evaluadores, hemos visto que las “Comisiones Regionales” disponen de un banco de candidatos diagramado por la SPU y que cada una ha desplegado ciertos mecanismos implícitos para la conformación de sus equipos disciplinares de evaluación, en la que han sopesado en mayor o menor medida factores de género, edad, experiencias previas en la tarea y filiación adicional al CONICET. Sobre los requisitos formales establecidos por la normativa, hemos podido ver ciertas particularidades: si bien en todos los comités se ha respetado la proporción mayoritaria de miembros disciplinares y una minoría de pares externos, entre estos últimos prevalecen claramente evaluadores provenientes de las “ciencias duras”; también se ha cumplimentado la predominancia de pares extra-regionales en las mesas examinadoras aunque pudimos advertir que la mayoría de ellos provinieron de las universidades más antiguas y prestigiosas del país tales como la UBA, la UNLP y la UNC.

Respecto a las modalidades de evaluación de los comités de pares, hemos identificado un continuum de escenarios diferenciales en el proceso que van desde aquellos espacios donde se respetó en sentido estricto la cuota disciplinar y extra-disciplinar requerida, fijándose la oficina administrativa de la comisión regional en un espacio más apartado. Esta estuvo acompañando/supervisando su trabajo permanentemente (escenarios performativos) hasta espacios más complejos y heterogéneos donde los comités de expertos se distanciaron en los hechos del patrón predefinido normativamente y evaluaron en una gran mesa “mixta” de trabajo que reunió tanto a pares de diferentes disciplinas, como a los/as locales y externos de la regional. De hecho, el mismo personal técnico-administrativo formó parte también de la misma mesa, intervino en el proceso evaluativo y preparó ex-ante las actas para las firmas.

En cuanto al proceso mismo de (e)valuación y categorización, hemos detectado la prevalencia de dos tipos de “ejercicios evaluativos” muy diversos entre sí: uno de carácter jerárquico-estandarizado, apegado en mayor medida al instrumento de evaluación preestablecido y coordinado generalmente por uno de los pares disciplinares con mayor experiencia; y otro de tipo horizontal-reflexivo, basado en el consenso y diálogo entablado entre los diferentes evaluadores y que privilegia la interpretación/comparación sobre las diferentes trayectorias de las y los postulantes. Cabe destacar que notado cierta predominancia del primer tipo de práctica evaluativa sobre la segunda, dada esencialmente la economía de tiempo y esfuerzos que implica.

Cabe introducir aquí una de nuestras consideraciones más importantes: aunque existe un manual de procedimientos y una grilla de evaluación estándar, su puesta en práctica no ha sido mecánica y en torno a ella surgieron variadas interpretaciones,



incluso en las prácticas evaluativas estandarizadas esta fue readaptada en función de los criterios y perspectivas del evaluador/a dominante. En efecto, mediante el análisis etnográfico realizado, hemos advertido que en mayor o menor medida las/los evaluadores intervinientes hacen sopesar ciertos factores subjetivos en sus prácticas: desde sus propias experiencias como docentes-investigadores, sus desempeños previos en instancias de evaluación hasta su pertenencia disciplinar e institucional. En este sentido, la evaluación por pares en el proceso de categorización del PROINCE no es abierta ni tampoco sigue la lógica del doble ciego, como es habitual en la revisión de producciones científicas, por ejemplo. Aquí, consiste más bien en un tipo de revisión ciega pero trazada “en una sola dirección”, pues las y los evaluadores acceden y conocen el nombre de sus pares docentes postulantes y de hecho pueden/deben examinar su curriculum completo para categorizarlo/a, mientras que su identidad no les es revelada a las/los postulantes.

Referencias bibliográficas

ALBORNOZ, Mario (2003) “Evaluación en ciencia y tecnología”. En *Perspectivas metodológicas* [En línea]. Puesto en línea el 1 de enero de 2003, consultado el 7 de agosto de 2018. URL: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/585>; DOI: <https://doi.org/10.18294/pm.2003.585>

ALBORNOZ, Mario y GORDON, Ariel (2011) “La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009)”. En ALBORNOZ, Mario (Ed.): *Trajectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid, CSIC. Pp. 1-46.

ALGAÑARAZ, Víctor (2021) “¿Cómo se evalúan y categorizan las y los docentes-investigadores de las Universidades argentinas?”. En *ReviISE* [En línea], Dossier. Puesto en línea el 31 marzo, consultado el 1 de abril de 2021. URL: <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/572>.

ALGAÑARAZ, Víctor y CASTILLO, Gonzalo (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* N° 16, Revista de Filosofía y Ciencias, UNMdP. Pp 57-77.

ARAUJO, Sonia (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Buenos Aires, Ediciones Al Margen.

ARAUJO, Sonia (2015) “Evaluación de la universidad e investigación: temas, perspectivas de análisis e inserción institucional”. *Pensamiento Universitario* N° 17. Pp. 39- 49.

BADANO, María del Rosario; BASSO, Raquel; BENEDETTI, María Gracia y otros (2005) “Universidad pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades”. En *Actas del VII Congreso Nacional de Estudios de Trabajo*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Pp. 1-16.



BEIGEL, Fernanda (2015) “Culturas evaluativas alteradas”. *Política Universitaria*, N° 2. IEC-CONADU. Pp.12-21.

BEIGEL, Fernanda; GALLARDO, Osvaldo y BEKERMAN, Fabiana (2018) “Institutional expansion and scientific development in the periphery. The structural heterogeneity of Argentina’s academic field (1983-2015)”. En *Minerva, A Review of Science, Learning and Policy* [En línea]. Puesto en línea el 11 de enero de 2018, consultado el 18 de octubre de 2020. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-017-9340-2#citeas>.

BEKERMAN, Fabiana (2018) “El Programa de Incentivos a los docentes-investigadores “puertas adentro””. En *Horizontes Sociológicos* N°5. Pp. 115 - 137.

BENÍTEZ de VENDRELL, Belarmina (2017) “El presente de la comunicación científica”. En *La Rivada* [En línea]. Puesto en línea en julio de 2017, consultado el 20 de agosto de 2020. URL: <http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-anteriores/numero-7-diciembre-2017>.

BIANCO, Mariela; GRAS, Natalia y SUTZ, Judith (2014) “Reflexiones sobre la práctica de la evaluación académica”. En BIANCO, Mariela y SUTZ, Judith (Coord.): *Veinte años de políticas de investigación en las Universidad de la República. Acierros, dudas y aprendizajes*. Uruguay, Ediciones Trilce. Pp. 209-236.

BORÓN, Atilio (1995) “La autonomía atropellada”. *La Universidad Ahora* N° 7-8, Programa de estudios sobre la Universidad. CEA- UBA. Pp. 40-70.

BOURDIEU, Pierre (2003) “*El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*”. Barcelona, Anagrama.

BRUNNER, José Joaquín (1993) “Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato”. En: COURARD, Hernán (ed.): *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile, FLACSO. Pp. 81- 110.

CAMILLONI, Alicia (2004) “Los procesos de autoevaluación en la educación superior”. Conferencia dictada en la Facultad de Farmacia.

CARRIZO, Erica (2011) “Las políticas de CyT 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, Juan Carlos y VACCAREZZA, Leonardo (1997) “El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D”. En *Redes* [En línea], Dossier. Puesto en línea el 08 de octubre 1997, consultado el 20 de septiembre 2013. URL: <https://revistaredes.unq.edu.ar/index.php/redes/issue/view/15>



CHIROLEU, Adriana.; SUASNÁBAR, Claudio. y ROVELLI, Laura (2012) *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires, IEC-CONADU.

FERNÁNDEZ BERDAGUER, Leticia y VACCAREZZA, Leonardo (1996) "Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del Programa de Incentivos para docentes investigadores en las universidades argentinas". En ALBORNOZ, Mario; KREIMER, Pablo y GLAVICH, Eduardo (eds.): *Ciencia y sociedad en América Latina*. Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 250-264.

GARCÍA DE FANELLI, Ana y MOGUILLANSKY, Marina (2009) "La carrera académica desde la perspectiva de los docentes". En García Fanelli, Ana (comp.): *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, CEDES. Pp. 108-12.

GUBER, Rosana (2011) "Volando rasantes" ... etnológicamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador". En PIOVANI, Juan y MUÑIZ TERRA, Leticia: *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 53-73.

HURTADO, Daniel. (2010) *La Ciencia Argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Buenos Aires, Edhasa.

KNORR-CETINA, Karin (1999) *Epistemic Cultures. How the sciences make knowledge*. Cambridge, Harvard University Press.

KREIMER, Pablo (2015) "Los mitos de la ciencia: desventuras de la investigación, estudios sobre ciencia y políticas científicas". *Nómadas* N° 42. Pp. 33-51.

KROTSCH, Pedro y ATAÍRO, Daniela (2008) *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.

LAMONT, Michele (2009) *How professors think: inside the curious world of academic judgment*. Boston, Harvard University Press.

MARQUINA, Mónica (2008) "Académicos como pares evaluadores en el Sistema Argentino de Evaluación de Universidades: diez años de experiencia". *Revista de la Educación Superior* N° 148. Pp. 7-21.

MERTON, Robert (1968) *Teoría y estructura sociales*. México, Fondo de Cultura Económica.

MOLAS-GALLART, Jordi (2012) Research Governance and the Role of Evaluation A Comparative Study. *American Journal of Evaluation* N° 33. Pp. 583-598.



NAIDORF, Judith y PERROTA, Daniela (2016) “La cultura académica argentina frente al cambio de ciclo”. En *Revista del IICE* [En línea], Dossier. Puesto en línea el 7 de enero de 2016, consultado el 20 de marzo de 2019. URL: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3997/3583>.

NAIDORF, Judith; PERROTA, Daniela; RICCONO, Guido y NAPOLI, Mariángela (2020) “Políticas universitarias en Argentina: sistema nacional de docentes investigadores universitarios en la mira”. En *Revista Roteiro* [En línea]. Puesto en línea el 10 de junio de 2020, consultado el 15 de enero de 2021. URL: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23034>. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23034>

NEAVE, Guy (1988) “On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”. *European Journal of education*, N° 1-2. Pp. 7-23.

OSZLAK, Oscar (1999) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, editorial Planeta.

OTEIZA, Enrique (1992) *La política de investigación científica y tecnológica en Argentina. Historias y perspectivas*. Buenos Aires, CEAL.

PERRENOUD, Philippe (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue.

PIOVANI, Juan (2015) “Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica”. *Política Universitaria N°2*. Federación Nacional de Docentes Universitarios. Instituto de Estudios y Capacitación. Pp. 2-11.

PRADO, Flavia (2021) “¿Profesionalización científica o jerarquización académica? El “Programa Incentivos” en la Universidad Nacional de San Juan: devenir histórico, tendencias de la última categorización y perspectivas docentes”. En *RevIISE* [En línea], Dossier. Puesto en línea el 31 marzo, consultado el 6 de abril de 2021. URL: <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/572>.

PRATI, Marcelo (2003) “El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos”. Trabajo final de Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional de La Plata.

PRATI, Marcelo (2009) “El Programa de Incentivos y la sociedad universitaria”. *Pensamiento Universitario N° 12*. Pp. 45-62.

PREGO, Carlos y VALLEJOS, Oscar (2010) *La construcción de la ciencia argentina: instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Biblos.



PUIGGRÓS, Adriana y KROTSCH, Pedro (1994) *Universidad y Evaluación: estado del debate*. Buenos Aires, Aique.

RIDEL, Betiana (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 Cuyo.

SANZ-MENÉNDEZ, Luis (2004) “Evaluación de la investigación y sistema de ciencia”. *Boletín de la Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular (SEBBM) N° 140*. Pp.6-10.

SARTHOU, Nerina (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 N° 14*. Pp.71-102.

SARTHOU, Nerina (2016) “¿Que veinte años no es nada? Cambios y continuidades en los criterios de evaluación del Programa de Incentivos a Docentes- Investigadores en la universidad argentina (1994-2014)”. *Revista CTS N° 32*. Pp. 85-110.

VASEN, Federico (2013) “Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional”. En *Ciencia, Docencia y Tecnología* [En línea], Dossier. Puesto en línea en junio de 2013, consultado el 20 de abril de 2015. URL: <https://www.revistacdyt.uner.edu.ar/>.

VESSURI, Hebe (2006). *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.

VESSURI, Hebe; GUÉDON, Jean-Claude; CETTO, Ana Maria (2014) “Excellence or Quality? Impact of the Current Competition Regime on Science and Scientific Publishing in Latin America and its Implications for Development”. En *Current Sociology* [En línea] Puesto en línea el 4 de diciembre de 2013, consultado el 10 de mayo de 2020. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011392113512839>

Fuentes documentales:

CONEAU (1993). Decreto-Ley N° 2.427. URL: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/581.pdf>

Ministerio de Educación (1995) Ley de educación superior N° 24.521. URL: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). Sistema integrado de indicadores. URL: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti>



Resolución Conjunta SPU N° 3458/14 y SACT N° 71/14. El actual Banco de Evaluadores del Programa de Incentivos. URL: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/incentivos_categorizaciones/convocatoria_2014/banco_evaluadores.pdf

Ministerio de Educación (2014). Res. N° 1543/14. URL: <https://es.scribd.com/document/358312980/Res-ME-n1543-14-Manual-de-procedimientos-para-Categorizacion-pdf>

SPU (2015). Anuario de Estadísticas Universitarias. Bs As: MCyE.





www.larivada.com.ar