



# 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



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](http://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](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar)> | <[www.clacso.org](http://www.clacso.org)>

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

**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](http://www.iec.conadu.org.ar)

# 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>	

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

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

**Segunda parte**  
**La cocina de la evaluación**

<b>Capítulo V</b>	
Las prácticas evaluativas del programa incentivos <i>in situ</i>	
Geografía y geología del proceso de categorización .....	141
<i>Víctor Algañaraz</i>	

<b>Capítulo VI</b>	
El espacio de las disciplinas en el PROINCE	
La tensión entre los criterios generales	
y las especificidades disciplinares.....	185
<i>Oswaldo Gallardo</i>	

<b>Capítulo VII</b>	
La Comisión Regional Centro Oeste en el microscopio	
Proceso y resultados de la Categorización 2016-2018 .....	209
<i>Roberto Salim y Paola Bayle</i>	

<b>Capítulo VIII</b>	
El proince como instancia de legitimación de una cultura	
evaluativa. Capitales, inversiones y controversias .....	239
<i>Fabiana Bekerman</i>	

Conclusiones y perspectivas.....	271
<i>Fernanda Beigel y Denis Baranger</i>	

Referencias bibliográficas.....	285
---------------------------------	-----

Siglas .....	303
--------------	-----

Anexo 1. Cuestionarios de entrevistas .....	305
---	-----

Anexo 2. Protocolo de observacion.....	309
--	-----

Anexo 3. Codificacion de las entrevistas y estadías	
de observacion .....	313

Sobre los autores y autoras.....	317
----------------------------------	-----



## 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 acciones<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> 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 convocatoria<sup>2</sup> podrán solicitar su categorización únicamente aquellas/os docentes universitarios que cumplan con las siguientes condiciones:

*“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).*

*“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.*

*“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.*

*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 de una categoría determinada de acuerdo un rango jerárquico de “Categorías Equivalentes de*

<sup>2</sup> 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.

*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.*

Res. 1.543/14 ME, artículo 5°

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**

<b>Categorías Equivalentes de Investigación -CEI-</b>	<b>Requisitos Cualitativos</b>	<b>Condiciones Cuantitativas (puntajes mínimos requeridos)</b>
<b>V (a) Postulantes que ingresan por 1ra vez al PROINCE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente universitario en un cargo rentado de Ayudante de Primera o superior; y</li> <li>• participar en proyectos acreditados, poseer una beca de investigación o al menos ser estudiantes de posgrado.</li> </ul>	Sin puntaje
<b>V (b) Postulantes que desean mantener la categoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente universitario regular (o interino con más de 3 años de antigüedad) en un cargo rentado de Ayudante de Primera o superior; y</li> <li>• demostrar 1 año de participación en un proyecto acreditado o tener aprobada una tesis de maestría/doctorado;</li> </ul>	Puntaje mayor o igual a 150
<b>IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente universitario regular (o interino con más de 3 años de antigüedad) en un cargo rentado; y</li> <li>• 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.</li> </ul>	Puntaje mayor o igual a 300
<b>III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• revestir en un cargo docente universitario rentado de carácter regular (o interino con más de 3 años de antigüedad); y</li> <li>• 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.</li> </ul>	Puntaje mayor o igual a 500
<b>II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ser docente universitario regular (o interino con más de 3 años de antigüedad) en un cargo rentado;</li> <li>• demostrar una amplia labor en investigación; y</li> <li>• 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.</li> </ul>	Puntaje mayor o igual a 750
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• revestir en un cargo docente universitario rentado de carácter regular (o interino con más de 3 años de antigüedad);</li> <li>• haber dirigido equipos de investigación;</li> <li>• contar con múltiples producciones científicas de calidad; y</li> <li>• 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.</li> </ul>	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 confirmando 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.

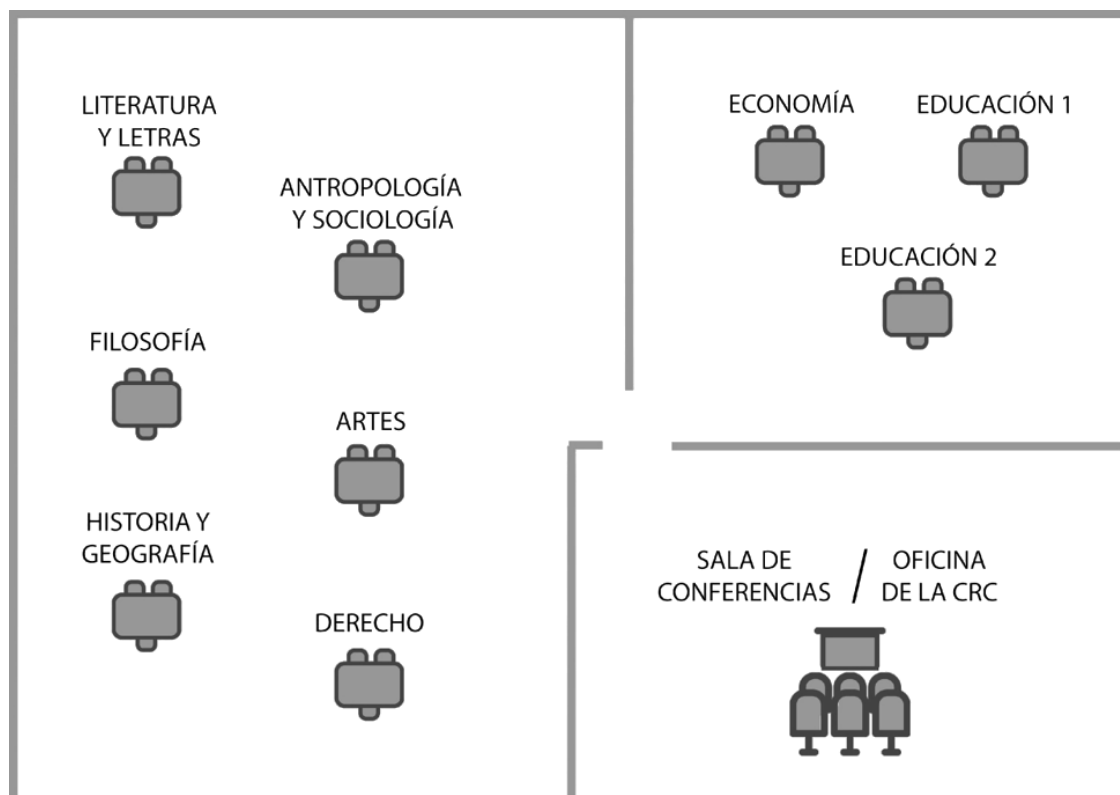
- Si bien en la mayoría de las regionales, el criterio de cómo organizar la práctica evaluativa misma quedó a consideración de los respectivos CE, en algunos casos fue la misma CRC quien sugirió el formato de evaluación a seguir. En la CR-C, por ejemplo, se indicó: “*deben repartirse las carpetas, una 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.

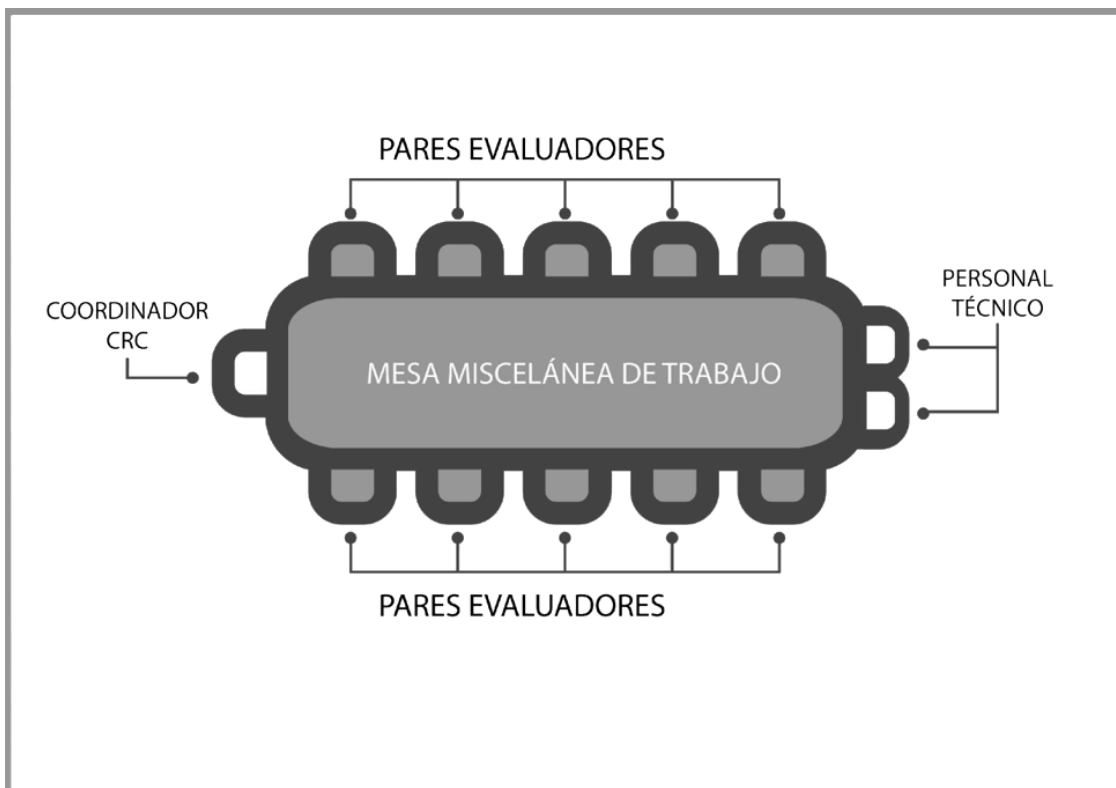


que en todo momento operó de forma apartada respecto a los CE. Allí, se fueron resolviendo dudas y recepcionando las carpetas ya evaluadas.

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.

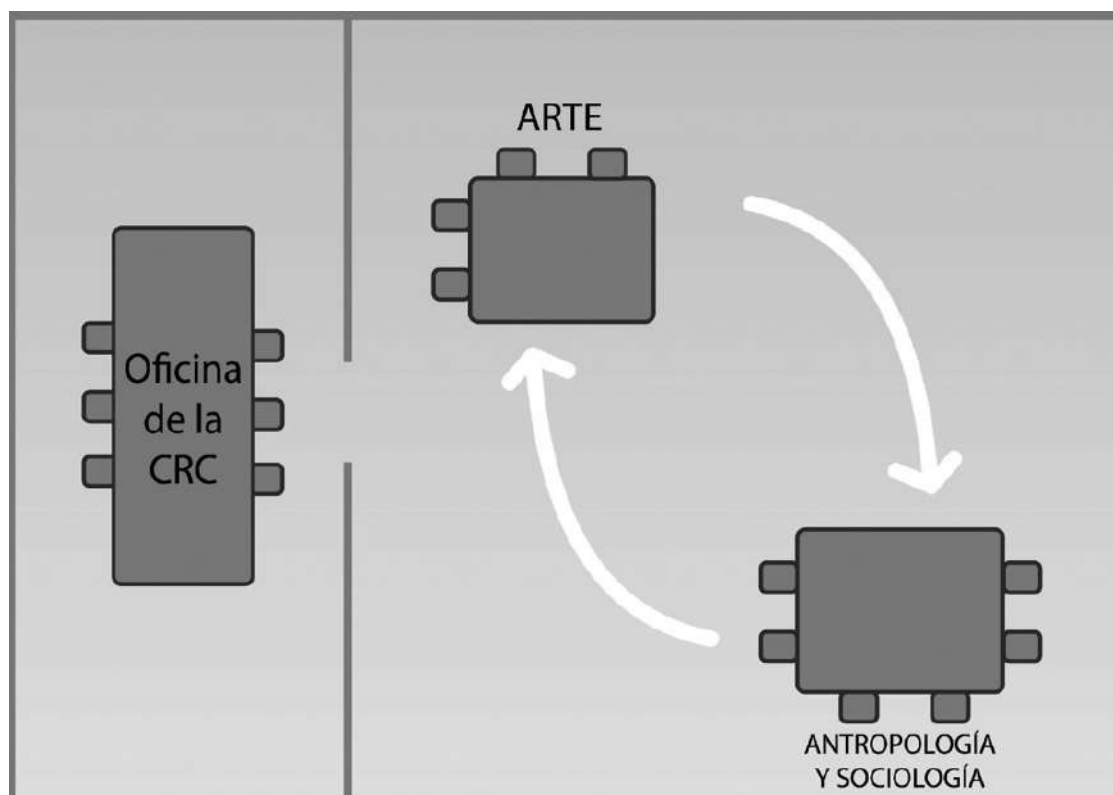
individuales, y dispuestas para la firma conforme al criterio de CE integrados por 3 miembros según las proporciones disciplinares y regionales que supone la normativa. Consecuentemente, varios pares debieron firmar actas sobre postulaciones que no habían revisado. Pese a que algunos de ellos intentaron 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.**



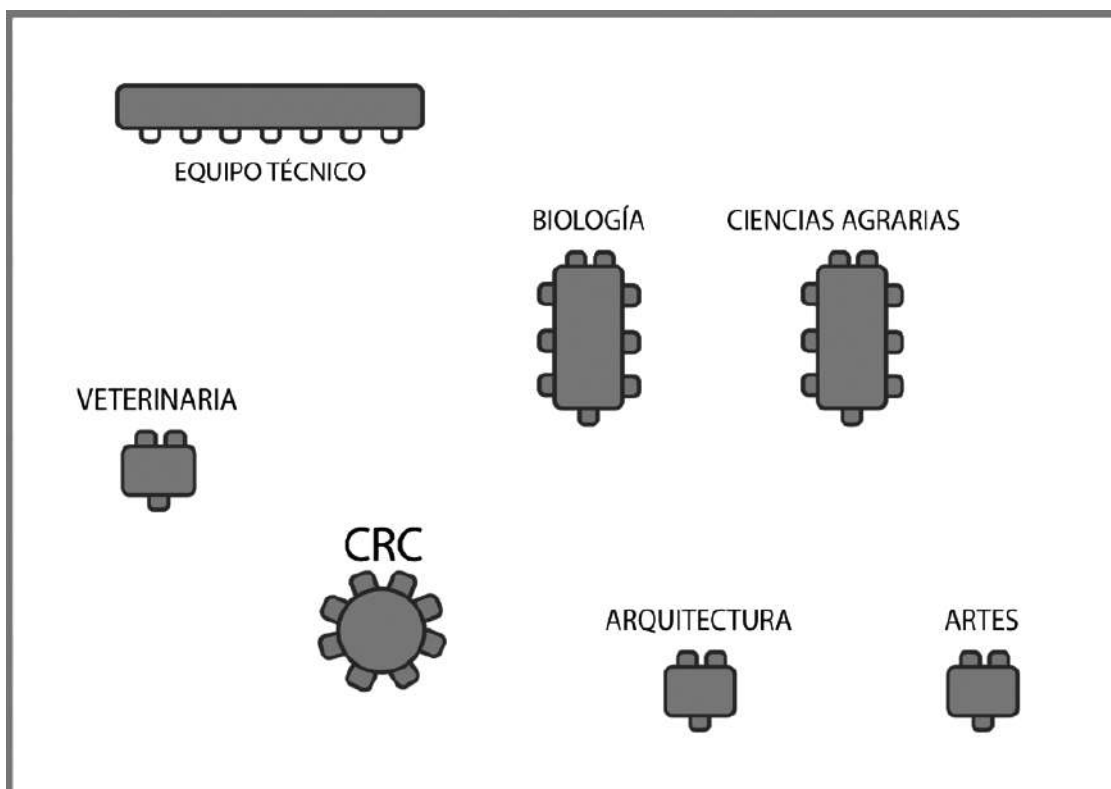
Fuente: Elaboración propia, en base a Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 31/05/2017.

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 espalda 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 si 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 Catoramarca 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><b>Formación académica/titulación</b></p>	<p><b>Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 24/11/2016:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arrancan con una carpeta que pide categoría I. Una evaluadora dice: "Tiene un doctorado en una Universidad privada".</li> <li>- Los otros evaluadores señalan que desconocen ese doctorado y no saben si está acreditado por CONEAU.</li> <li>- Siguen leyendo y encuentran que en el formulario la persona no pone el número de acreditación, por lo tanto, deducen que no está acreditado.</li> <li>- Una evaluadora lee el reglamento y dice: "los títulos de Universidades privadas que no están acreditados tienen 20% menos del puntaje".</li> <li>- En este caso, en lugar de 200, le asignan 160 puntos.</li> <li>- 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".</li> <li>- Otro evaluador comenta: "No consideran el posdoctorado ni los cursos que uno puede hacer después del doctorado".</li> </ul> <p><b>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 30/11/2016:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> <li>- Otro evaluador responde: "Si es de CONEAU es una cosa, pero si es de otro lado debería haber puesto la certificación".</li> <li>- 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".</li> <li>- El otro evaluador responde: "Sí, 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".</li> </ul>	<p><b>Entrevista A-4, Comisión Regional A, 24/08/2016 (Arte y Diseño):</b></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><b>Entrevista C-6, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Geología):</b></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><b>Entrevista A-8, Comisión Regional A, 06/04/2017 (Derecho):</b></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)
<b>Jerarquía del cargo docente</b>	<p><b>Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 31/05/2017:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> </ul> <p>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 30/11/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un evaluador pregunta: "Este chico tiene un cargo docente, pero ad honorem. ¿Eso vale?"</li> <li>- Otro par, contesta: "No, creo que el reglamento dice que sea rentado". Seguidamente, se fija en el manual de procedimientos.</li> <li>- El primer evaluador consulta: "¿Entonces que pongo?"</li> <li>- 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".</li> </ul> <p><b>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 05/04/2017:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> <li>- Otra, le responde: "Según lo que dice la Comisión, lo que vale es el cargo que dice el sistema RUM".</li> </ul>	<p><b>Entrevista A-2, Comisión Regional A, 24/08/2016 (Química):</b></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><b>Entrevista A-4, Comisión Regional A, 24/08/2016 (Arte y Diseño):</b></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><b>Entrevista E-5, Comisión Regional E, 25/10/2016 (Economía):</b></p> <p>"Si, 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>
<b>Actividades y producción en docencia</b>	<p><b>Nota de observación N-10, Comisión Regional D, 31/05/2017:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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 postulantentes repiten la información. Le cambian una coma y lo ponen en los 2 lugares".</li> <li>- Otro de los evaluadores presentes, comenta: "¿Quién no lo hizo?"</li> <li>- Todos se ríen.</li> <li>- Cabe destacar que la producción científica tiene 250 puntos en total y la producción en docencia 300.</li> <li>- 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".</li> </ul> <p><b>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 06/04/2017:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> </ul>	<p><b>Entrevista C-1, Comisión Regional C, 29/11/2016 (Antropología y Sociología):</b></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><b>Entrevista C-10, CR- C, 30/11/2016 (Arquitectura):</b></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 sí 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><b>Entrevista E-5, Comisión Regional E, 25/10/2016 (Economía):</b></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><b>Participación en proyectos de investigación</b></p>	<p>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> <li>- 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".</li> <li>- 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".</li> </ul> <p>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 06/04/2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uno de los pares evaluadores comienza el siguiente diálogo: "En dirección de proyectos, ¿vale también la codirección?"</li> <li>- 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".</li> <li>- 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".</li> </ul>	<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><b>Actividades y producción científica, artística o tecnológica.</b></p>	<p>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> <li>- Otra evaluadora de la mesa, responde: "pero conferencista o panelista no es nada en términos académicos, importa la producción".</li> <li>- 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".</li> </ul> <p>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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?".</li> <li>- 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".</li> </ul>	<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 puntualización 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><b>Actividades y producción en transferencia</b></p>	<p><b>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> <li>- 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".</li> <li>- Un tercer evaluador adhiere a la postura y señala: "Sí, además son actividades muy viejas que seguramente fueron consideradas en otros procesos de categorización".</li> <li>- Finalmente, se decide reducir el puntaje.</li> </ul>	<p><b>Entrevista E-8, Comisión Regional E, 4/10/2016 (Bioquímica):</b></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><b>Entrevista C-1, Comisión Regional C, 30/11/2016 (Sociología):</b></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><b>Entrevista C-8, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Física):</b></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><b>Formación y dirección de recursos humanos</b></p>	<p><b>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> <li>- Uno de los pares presentes responde: "Pero eso está establecido. Va, son recomendaciones, en realidad".</li> <li>- 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".</li> <li>- 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".</li> </ul> <p><b>Nota de observación N-1, Comisión Regional A, 05/04/2017:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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".</li> <li>- Una evaluadora le responde: "No tiene tesis de maestría dirigida, pero acredita 8 años de investigación continuada".</li> <li>- 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".</li> <li>- El CE se pone a revisar el legajo nuevamente.</li> <li>- 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".</li> <li>- Desde la CRC les responden: "Bueno, si ustedes lo han verificado, listo".</li> </ul>	<p><b>Entrevista C-5, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Biología):</b></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><b>Entrevista E-7, Comisión Regional E, 26/10/2016 (Filosofía):</b></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><b>Entrevista F-2, Comisión Regional F, 24/11/2016 (Medicina):</b></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><b>Nota de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/2016:</b></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><b>Nota de observación N-12, Comisión Regional E, 25/10/2016:</b></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><b>Entrevista C-3, Comisión Regional C, 29/11/2016 (Trabajo Social-Ciencias Políticas):</b></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><b>Entrevista A-12, Comisión Regional A, 25/08/2016 (Matemática):</b></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><b>Entrevista C-8, Comisión Regional C, 14/11/2016 (Física):</b></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 sitio 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.