

## 11. “LA MATRIX”: MAQUINARIA DE LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO ARGENTINO

Fabiana Bekerman

### Introducción

El presente trabajo abordará un análisis sobre las prácticas evaluativas desarrolladas en el marco del programa de evaluación de las actividades de investigación existente en las universidades nacionales argentinas. Creado en 1993 y vigente hasta la actualidad, el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores (PROINCE) constituye la principal herramienta de estímulo y evaluación de la investigación en el sistema de educación superior, a pesar que en mayo de 2019 la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación creó el Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) que buscaba reemplazarlo pero que, sin embargo, aún no está en marcha. El PROINCE abrió sus convocatorias en 6 oportunidades: 1994, 1998, 2004, 2009, 2011 y 2014. La última -objeto de nuestra investigación- inició en 2014 pero se extendió a 2015 (Resolución conjunta N°3564/14 SPU y N° 079 SACT); las evaluaciones comenzaron en 2016 y aún hoy siguen inconclusas las evaluaciones en algunas regionales.

La finalidad explícita del Programa en sus inicios era incrementar las tareas de investigación y desarrollo a escala nacional, reconvertir la planta docente en las universidades, y fomentar la mayor dedicación de la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación (considerandos, Decreto N° 2427). Consiste en un sistema de evaluación de pares de las trayectorias de los profesores universitarios que además de la docencia desarrollan tareas de investigación y se someten a un sistema de evaluación de sus antecedentes y producción (denominado *categorización*) paralelo al sistema de concursos y cuyo resultado es la asignación de una categoría de investigación de la I a la V, siendo las I y II las categorías superiores. En función de la categoría obtenida los docentes reciben un plus salarial que en los inicios del programa promediaba el 40 % del sueldo, pero actualmente el valor del incentivo es irrelevante en términos económicos. La instancia de evaluación es organizada en comités evaluadores conformados exclusivamente por docentes categorizados I o II y divididos según regionales (que abarcan todas las universidades del país) y áreas disciplinares.

Los impactos positivos y negativos del PROINCE han sido ampliamente abordados por diversos estudios (ARAUJO, 2003; SARTHOU, 2013, 2014, 2016; SARTHOU y ARAYA, 2015; PRATI, 2003, 2008; PREGO; PRATI, 2006; FOLLARI, 2000; FERNANDEZ BERDAGUER; VACCAREZZA, 1996; entre otros), sin embargo, ha sido muy poco indagada la dinámica del trabajo en los comités de pares durante el proceso concreto de evaluación y categorización, es decir, la práctica evaluativa *in situ*. Precisamente, la investigación que precedió a este trabajo se propuso comprender de qué manera se categoriza en el PROINCE y en qué medida esa categoría tiene efectos de reconocimiento en la comunidad universitaria. Es sabido que el PROINCE funcionó inicialmente como resultado de su alto impacto en el salario docente, pero resulta pertinente ahora analizar por qué mantuvo su interés para los docentes-investigadores que se presentan recurrentemente a las Convocatorias de Categorización, aun después de que el incentivo perdió completamente su poder adquisitivo y hoy no tiene peso monetariamente. Esto es indicativo de que aun cuando dejó de distribuir salario sigue distribuyendo capital simbólico, así como acceso a otras posiciones y otros recursos materiales.

En el marco del CECIC (Centro de Estudios de la Circulación del Conocimiento, UNCuyo) desarrollamos un estudio empírico tomando como objeto de nuestra investigación la última categorización del PROINCE (iniciada en 2014) que abordamos con una estrategia metodológica basada en dos vías de acceso: a) un análisis histórico-estructural del Programa,

su estructura organizativa, su morfología, la distribución estadística de los docentes incentivados y los cambios en los criterios de clasificación (plasmados en las normativas) y b) un análisis etnográfico constituido por la observación participante *in situ* del proceso de evaluación en los comités evaluadores de todas las regionales que agrupan el conjunto universidades nacionales del país así como la realización de más de 70 entrevistas a los miembros de las comisiones evaluadoras y presidentes de las comisiones regionales.

Dada la amplitud del estudio realizado y el cúmulo de conocimientos previos acumulados sobre la temática, en este trabajo hemos seleccionado y presentamos algunos resultados que organizamos de la siguiente manera. En primer lugar, abordamos una descripción estructural del sistema científico-universitario argentino retomando brevemente trabajos previos que nos permitirán caracterizarlo y comprender ciertas particularidades de los dos principales sistemas nacionales de estímulo a la investigación y evaluación científica: CONICET y PROINCE. En segundo lugar, reflexionamos sobre algunas perspectivas teóricas en torno a los sistemas de evaluación y la revisión por pares que servirán de insumo para describir las singularidades del PROINCE. Finalmente, presentamos algunos hallazgos del estudio empírico realizado, mostrando sintéticamente la distribución estadística de los recursos del PROINCE y caracterizando la cultura evaluativa propia de las universidades, intentando comprender cómo se desarrolla concretamente la práctica evaluativa, qué tipo de prestigio va forjando y cómo “valúan” los comités de pares los distintos ítems de la grilla de evaluación.

### **Síntesis de las características estructurales del sistema científico-universitario argentino**

En trabajos previos (BEIGEL; GALLARDO; BEKERMAN, 2018) hemos analizado el largo del proceso de institucionalización y conformación histórica del campo científico-universitario argentino advirtiendo cómo se han ido instalando ciertas “heterogeneidades estructurales” que caracterizan este espacio hasta la actualidad y que podemos sintetizar en seis grandes tendencias:

- En primer lugar, el marco institucional es predominantemente público ya que el sistema está conformado por el CONICET como agencia pública autónoma con una carrera de investigación full time y presupuesto propio; un conjunto de más de 50 universidades nacionales públicas con una fuerte tradición de autonomía institucional y autarquía; y un sistema de universidades privadas que se inicia en 1956 con la creación de la primera universidad privada y que suman poco más de 40. Sin embargo, en 2019 la red de universidades públicas fue responsable del 22% del gasto nacional invertido en actividades científicas y tecnológicas en los distintos sectores de ejecución y los organismos públicos -entre los cuales está el CONICET- absorbió el 39% de esa inversión. Para el mismo año, del total de investigadores y becarios dedicados a las actividades científicas en todo el país, el 63% pertenecían a las Universidades Públicas y el 15% a organismos públicos de ciencia (MinCyT, 2021). De manera que las Universidades Nacionales y el CONICET constituyen los pilares centrales de este sistema científico nacional (VASSEN, 2013).
- En segundo lugar, existe una brecha entre las universidades y el CONICET que se agudizó durante la última dictadura cívico-militar, cuando se produjo una transferencia de recursos presupuestarios desde las universidades hacia el CONICET que sumado a un préstamo otorgado por el BID permitió que el Consejo se expanda fuertemente creando en 7 años más de 100 institutos de investigación bajo su órbita desvinculados de la investigación en las universidades, cuya consecuencia fue el fuerte debilitamiento de estas actividades en el espacio universitario (BEKERMAN, 2018).

- En tercer lugar, existe una marcada tensión entre investigación y docencia que se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que la docencia no es obligatoria para los investigadores del CONICET (para 2018 un total de 2361 sobre 7907 investigadores del organismo no tenían cargo docente, lo cual representaba el 30%) y la investigación no es determinante para el ingreso o promoción en la carrera docente ni en los concursos de la mayoría de las universidades.
- En cuarto lugar, existen asimetrías geográficas e institucionales cuyo resultado es una distribución intranacional altamente desigual de las capacidades de investigación: para 2018, CABA y la zona metropolitana concentraban el 60% del total de investigadores del CONICET; las Universidades grandes, antiguas y prestigiosas aglutinaban gran parte de los investigadores y recursos materiales de investigación; además, existe una diversificación disciplinar de los espacios de trabajo; por ejemplo, la mayor parte de los investigadores del CONICET de Ciencias Sociales tienen como lugar de trabajo una universidad mientras que en las Ciencias naturales, exactas, biológicas y de la salud solo un 20% trabaja en un instituto perteneciente a una universidad exclusivamente.
- En quinto lugar, se ha ido instalando una doble vía para la construcción de prestigio. En las universidades surgieron diversas culturas evaluativas y regulaciones para la carrera, las metropolitanas promovieron la formación docente y el prestigio local institucionalmente reconocido mientras que en el CONICET prevalecieron los antecedentes de investigación y el prestigio internacional.
- Finalmente, se fueron configurando circuitos segmentados de publicación y de reconocimiento. Para los profesores universitarios el prestigio académico se construyó en los circuitos editoriales locales, sobre todo extendido en las Ciencias Sociales y en formato de libros más que de artículos; el prestigio científico para los investigadores del CONICET se construyó publicando en el extranjero, adoptando los estándares ISI y eligiendo los circuitos mainstream.

La conformación estructural del campo científico argentino indica, entonces, que el financiamiento, la promoción y ejecución de las actividades de investigación científica se han sostenido históricamente en base a dos pilares institucionales: el CONICET y las universidades nacionales. El primero, creado en febrero de 1958 (Por medio del Decreto-Ley N° 1291/58), priorizó desde sus comienzos la promoción científica elaborando un sistema de evaluación a través de comisiones disciplinares y regionales designadas por su comité ejecutivo. Además, implementó tres instrumentos de promoción de la investigación científica: la carrera de investigador científico y tecnológico (CIC) creado en 1961, el sistema de becas internas y externas para la formación de investigadores y la creación de institutos y centros regionales (FELD, 2015). Posteriormente, en 1965, se creó la Carrera de Personal de Apoyo (CPA) cuyo objetivo era jerarquizar y estimular la tarea de asistencia técnica a la investigación y desarrollo, favoreciendo la formación y dedicación de profesionales y técnicos de diferente nivel. Por su parte, las universidades nacionales fueron escenario a inicios de la década del noventa del lanzamiento de un programa orientado a estimular a los docentes en las tareas de investigación. En un contexto de crisis salarial del sector universitario y un diagnóstico negativo en relación al desarrollo de la investigación en ese ámbito, se creó en 1993 el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores (PROINCE), Por Decreto N°2427 del PEN, noviembre de 1993, que consistía en un plus salarial para los docentes universitarios que desarrollaran actividades de investigación.

En ambas instituciones – CONICET y universidades públicas – se han ido configurando dos culturas evaluativas que coexisten mostrando tensiones y conflictos. Son dos carreras científicas que fueron forjando perfiles diferentes de producción y circulación de conocimiento

en base a capitales disimiles (BEIGEL, 2017). Uno de ellos, sostenido sobre un prestigio científico internacional, nacionalmente reconocido, nutrido de saberes propios del oficio del investigador/becario de una institución como el CONICET y un tipo particular de capital social (relaciones con equipos de investigación reconocidos, participación en comisiones asesoras, asociaciones académicas, revistas científicas), cuya carrera depende de una competencia nacional sujeta a los criterios del sistema académico mundial, tales como publicar en revistas indexadas, preferentemente en inglés y en circuitos mainstream, medidas según su factor de impacto y los rankings. El otro, basado en un prestigio académico local, institucionalmente reconocido, nutrido de saberes propios de la cultura universitaria y de otro tipo de capital social (relaciones con el poder universitario, participación en comités y redes universitarias) cuya carrera está regida por reglas de cada universidad y depende de la trayectoria docente, la participación en la gestión institucional y, en menor medida, de la investigación o las publicaciones que pueden ser en español y en revistas no indexadas. Beigel (2017) sostiene que

ambos perfiles concentran poder de instituir y consagrar, pero detentan capitales poco transferibles: un profesor titular de una universidad de provincia con antecedentes de gestión y de docencia perdería seguramente un concurso para ingresar al CONICET, mientras que un investigador de CONICET con muchas publicaciones internacionales (pero sin antecedentes docentes) puede perder un concurso en una universidad de provincia (BEIGEL, 2017, p. 11).

En el mismo sentido, podemos pensar que, un investigador formado de CONICET que se postula en el PROINCE pero no tiene los requisitos docentes exigidos (cargo regular o interino con más de 3 años de antigüedad) podría quedar excluido de la categoría III (y en consecuencia quedaría inhabilitado para dirigir proyectos de investigación en la universidad); al tiempo que un docente con categoría alta en el PROINCE (debido a su abultada trayectoria en docencia y con publicaciones en revistas locales o no indexadas) seguramente no accedería a la carrera de investigador en el CONICET.

Sin embargo, si bien el campo científico-universitario sostiene esta heterogeneidad, al mismo tiempo presenta características que muestran una marcada integridad. Tres hechos concretos lo confirman:

En primer lugar, los/as investigadores de CONICET desean tener un puesto de profesores en una Universidad nacional, tanto como los/as profesores de la Universidad aspiran ser considerados como iguales a un investigador del CONICET. De hecho, la gran mayoría de los/as investigadores del CONICET tienen lugar de trabajo y cargo docente en una Universidad nacional, con lo cual aquellos “oficios” opuestos se enfrentan en un mismo locus. En segundo lugar, ambos perfiles participan de la clasificación nacional del PROINCE y comparten espacios en la más alta categoría (I). En tercer lugar, la Universidad de Buenos Aires, tiene un papel determinante en la morfología y estilos de producción y circulación del CONICET (BEIGEL, GALLARDO; BEKERMAN, 2018, p. 6-7).

En suma, la gran mayoría de los/las investigadores/as del CONICET tienen cargo docente con lo cual se desenvuelven en ambas instituciones y muchos de ellos comparten el espacio cumpliendo el rol de evaluadores/as en las comisiones evaluadoras del PROINCE porque detentan las categorías más altas (I o II).

## Alcances y límites de la evaluación por pares y singularidades del PROINCE

En trabajos previos (BEIGEL; BEKERMAN, 2019) mencionamos que las prácticas de “evaluación” en el ámbito científico se instalaron en paralelo al proceso de institucionalización de esos campos en el Siglo XVII. La bibliografía disponible sostiene que el momento fundacional de la evaluación conocida como “revisión por pares expertos” fue en 1665 cuando la revista *Philosophical Transactions* sometió los trabajos presentados para su publicación al informe de un miembro de la Royal Society (SANZ MENÉNDEZ, 2004; ALBORNOZ, 2003). A partir de ese momento, la evaluación fue extendiéndose a diversos ámbitos hasta llegar a ser utilizada como herramienta para la asignación de fondos para la investigación, para evaluar los resultados de las organizaciones o de investigadores individuales en el ingreso o promoción de sus carreras (HACKETT; CHUBIN, 2003). Recientemente ha ido instalándose como herramienta para evaluar los artículos de revistas académicas, mediante pares, e incluso las propias revistas a través de sistemas bibliométricos. Esto último es un punto muy importante porque se fue generando una especie de círculo cerrado donde la evaluación de los individuos o instituciones pasó a estar cada vez más atada a las publicaciones y éstas cada vez más dependientes de la categorización de las revistas. Todo esto en un sistema académico mundial profundamente jerárquico donde se distribuye desigualmente el poder de entre los centros y las periferias.

Ahora bien, cuando hablamos de revisión por pares nos referimos al juicio del mérito científico elaborado por otros científicos que trabajan en el campo disciplinar, que fundamentan su juicio en su experticia, su conocimiento sobre el desarrollo del campo y su agenda de investigación. Pero esa legitimidad del juicio científico no es objetiva en el sentido que es resultado de valoraciones individuales que están atravesadas por factores cognitivos, pero también por factores extracognitivos, tales como la identidad social de los evaluadores, sus subjetividades, sus identidades y trayectorias intelectuales y sociales, su impronta disciplinar, sus autopercepciones, sus definiciones de excelencia y sus propias trayectorias (LAMONT, 2009).

Efectivamente, esa autora se opone a una visión que ve a los evaluadores sólo impulsados por una lógica competitiva y sugiere que el peer review o el proceso de evaluación es emocional e interactivo y que los factores extracognitivos en lugar de corromper, forman parte de ese proceso, la evaluación – sostiene – es imposible sin ellos. En una línea similar, Karin Knorr Cetina (1999) habla de culturas epistémicas que modelan las formas de definir la calidad y de reconocerla, las creencias en la investigación, las nociones sobre la excelencia, los estándares y el rol de la teoría, la importancia de los límites disciplinares, etc. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (2003) las prácticas y representaciones de los agentes sólo pueden explicarse a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha ido constituyendo el habitus que las engendra con las condiciones sociales en las que ese habitus se desarrolla. Esto trasladado al campo científico supone que el *oficio del científico* (oficio del investigador y del evaluador) proviene de la adquisición de saberes que se incorporan a lo largo de la trayectoria de formación y de la práctica científica en ciertos equipos e instituciones. Así, las posiciones de los agentes (científicos aislados, equipos o laboratorios) son definidas por los capitales específicos que poseen, es decir, el volumen y estructura de capital científico, capital social, capital simbólico (de reconocimiento). Y esas posiciones determinan una estructura del campo, o sea, una relación de fuerzas que se ejercen sobre la producción científica, sobre las prácticas de los científicos. Para Bourdieu, la estructura de la distribución de fuerzas específicamente en el campo científico está definida por dos especies de capital: uno, temporal referido al poder sobre el mundo científico (cargos de gestión, por ejemplo) y otro, científico vinculado a la autoridad, el reconocimiento basado en logros académicos o científicos.

Desde nuestra perspectiva -y en base al estudio sobre culturas evaluativas que desarrollamos en el CECIC- sostenemos que los criterios extracognitivos que destaca Lamont (experiencia, trayectoria, subjetividad o emocionalidad de los evaluadores) tienen un peso importante en las prácticas evaluativas. Efectivamente la experiencia, trayectoria y emociones son elementos fundamentales en los juicios que los evaluadores emiten sobre una postulación para una categoría de investigación. Sin embargo, esto es compatible con la idea del *habitus* de Bourdieu en tanto internalización de un oficio, es decir, intervienen también de manera muy fuerte saberes institucionales y disposiciones largamente estructuradas en institutos, cátedras, departamentos, equipos de investigación, es decir, lógicas del campo, que van forjando determinadas culturas evaluativas. Y esas disposiciones o *habitus* científico, han ido cambiando con el tiempo y actualmente están cada vez más moldeadas por el prestigio de la ciencia mainstream, es decir, de la ciencia que se produce y evalúa en los centros científicos.

Nuestras observaciones empíricas nos han permitido afirmar que la intervención de la opinión experta de los especialistas -evaluación por pares- tiene un peso importante en la evaluación de artículos en una revista, de proyectos de investigación, de ingresos o promociones de las carreras científicas. Pero existe una estructura intermedia de comisiones evaluadoras compuestas por pares pero que no cumplen el rol de expertos para analizar la originalidad de las contribuciones científicas sino para analizar perfiles y construir un orden de méritos que se resolverá en función de los cupos o cargos disponibles. Esa estructura institucional reduce la incidencia de las emociones moldeando los perfiles de los/las evaluadores/as en función de las tensiones y los márgenes de autonomía de sus instituciones. Con lo cual, las posibilidades de las comisiones evaluadoras de pares para modificar criterios establecidos y refractar criterios heterónomos son limitadas. Así, la adopción de los criterios “universales” o Rankings universitarios difiere según el país y la institución y establece el espacio de posibilidades que tienen las culturas evaluativas, así como la libertad de los evaluadores para resolver los casos que analizan.

En definitiva, los procesos de evaluación no sólo están atravesados por las autopercepciones, las culturas disciplinares y las creencias de los evaluadores. Nuestros estudios nos indican que estos se desarrollan en un “espacio de posibilidades” marcado por tres factores relevantes:

En primer lugar, un locus que relaciona las valoraciones de los evaluadores con los principios de legitimación que operan en su contexto inmediato: las culturas institucionales, con sus saberes y estilos de producción peculiares. En segundo lugar, las creencias ligadas a distintas escalas de categorización/clasificación que son cada vez más dependientes de criterios “universalizados” para clasificar las publicaciones, antes que la originalidad de los trabajos. En tercer lugar, las resistencias, que también juegan un papel en los procesos de evaluación, cuya incidencia depende en buena medida del margen de maniobra que ofrezca la política evaluativa institucional (BEIGEL; BEKERMAN, 2019, p. 18).

Habíamos mencionado que en nuestro sistema científico-universitario conviven conflictivamente dos culturas evaluativas principales a nivel nacional. Una, anclada en el CONICET donde se estimulan las trayectorias internacionalizadas, se valora la publicación indexada y se “categoriza” según los estándares impuestos por las ciencias exactas y naturales; esta cultura evaluativa es mucho más homogénea y meritocrática que la de las universidades nacionales: el ingreso y promoción se obtienen básicamente a través de las publicaciones internacionales en revistas indexadas, el circuito de publicación dominante es el mainstream y la lengua mayoritaria de escritura es el inglés. Otra, con base en las universidades nacionales (públicas) donde se estimula investigadores con un *habitus* más local, donde se recompensa el

prestigio docente y tienen mayor incidencia las ciencias sociales y humanas; esta cultura evaluativa evalúa una población muy heterogénea, con fuertes diferencias intra-institucionales, intra-disciplinarias y regionales. En ese sentido es más abarcativa y más solidaria porque distribuye los recursos entre más variados y diversos perfiles de docentes-investigadores.

Además, una de las características principales de la cultura evaluativa universitaria es que nunca incorporó un criterio de evaluación de la producción basada en la clasificación de la indexación de las revistas, y mucho menos en el impacto o el índice de citas, cosa que sí hicieron en otros países (como México, Colombia, Chile donde las elites académicas son incentivadas bajo diferentes formas para publicar exclusivamente en circuitos mainstream) y que es habitual en el CONICET. Allí, la indexación de las revistas ha reemplazado la evaluación y discusión de la originalidad de los trabajos, y este fenómeno es común a todas las áreas científicas. La sobrevaloración de la indexación está acompañada de la sobrevaloración de las publicaciones internacionales y el desprecio por las publicaciones nacionales. Por el contrario, en el Programa de Incentivos (PROINCE) se categoriza nacionalmente los investigadores/as en base a un conjunto de criterios entre los cuales las publicaciones son un porcentaje menor y solo se exige que las mismas sean “preferentemente indexadas”.

Estas dos culturas evaluativas en pugna, con singularidades y distinciones, parecen estar distanciadas. Sin embargo, existen elementos empíricos que dan cuenta de la integridad del campo científico-universitario y que demuestran que es un error separar las universidades nacionales del CONICET por sus modos de producción y por sus culturas evaluativas porque en las universidades y en el Programa de Incentivos, muchos investigadores de CONICET y docentes-investigadores conviven: son objeto y sujetos de la categorización.

### **La categorización en el PROINCE: principales hallazgos empíricos**

En este apartado retomamos y presentamos de manera sintética los principales hallazgos de nuestra investigación<sup>22</sup> que permiten conocer algunas especificidades de la evaluación en las universidades a través del análisis de las prácticas evaluativas concretas desarrolladas en el marco del PROINCE.

En primer lugar, la génesis del Programa formó parte de una tendencia global conocida como “Estado evaluador” y en sus inicios fue planteado con el objetivo de instaurar mecanismos externos de evaluación para estimular la investigación en las universidades (aunque también como un procedimiento para mejorar las remuneraciones de parte de sus docentes) y se instaló en simultáneo con otros sistemas similares en países latinoamericanos. Sin embargo, nuestro estudio demostró que se fue configurando como un modelo original y no como una simple aplicación de un modelo foráneo. Y esto estuvo fuertemente marcado por el rol ejercido por el CIN tanto en el diseño como la implementación del programa. Por eso, a pesar de las resistencias iniciales, la docencia universitaria se volcó masivamente a la categorización: en 1994 se postularon 14.727 docentes y en la última categorización fueron más de 23.000.

En su versión inicial de 1993, el programa buscaba instalar un sistema de evaluación análogo al del CONICET. De hecho, el Decreto fundacional contemplaba un mecanismo de equivalencia automática de las categorías CONICET a las del PROINCE. Así, a los investigadores Superiores y Principales se les adjudicaba la categoría A, a los Independientes y Adjuntos sin director la B, en tanto la C correspondía a los Adjuntos con director y Asistentes, y la D a los becarios. Pero este mecanismo fue considerado inaceptable por el CIN, con el argumento de que vulneraba la autonomía universitaria y a raíz de esa resistencia en 1997 se

---

<sup>22</sup> Los resultados amplios fueron publicados en el libro “Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)”, coordinado por Beigel, Fernanda y Bekerman, Fabiana y publicado en 2019 por CLACSO/IEC-CONADU.

propone una nueva versión del programa con la creación del primer Manual de Procedimientos que estableció las cinco categorías que regirían en adelante (de la I hasta la V) eliminando el mecanismo automático de equivalencia e implementando requisitos cuantitativos y cualitativos para acceder a cada categoría. Este desarrollo demuestra que con anterioridad al PROINCE ya existía en las universidades nacionales una cultura evaluativa, de forma menos sistemática y más rudimentaria que la actual, pero que dio origen a un estándar de producción científica propiamente universitario y diferenciado del CONICET. De manera que, con la creación del PROINCE comienzan a convivir conflictivamente dos culturas evaluativas de carácter nacional.

Estas dos “carreras” de investigación promueven dos “tipos ideales” de investigador que conviven cada vez más en todas las universidades nacionales porque el crecimiento del CONICET en la última década y la política de federalización radicó investigadores del organismo en todo el país y con especial concentración en la UBA. Por una parte, investigadores altamente internacionalizados, que construyen sus carreras en el CONICET, pero participando de la vida universitaria en distintos niveles, desde el desempeño en un cargo docente simple hasta la dirección de institutos de investigación y carreras de posgrado. Por otra parte, investigadores con un habitus local que han alcanzado importantes niveles de reconocimiento institucional en su propia universidad, categorizados en el PROINCE, y ajenos a la carrera del CONICET, cuya identidad se basa en el conocimiento de la agenda local de discusión, la participación en la construcción de las instituciones, el dominio pedagógico y la experiencia docente, que es considerada la función básica de la universidad. Una conjunción entre el prestigio docente, un saber-hacer construido en una experiencia institucional, refractaria a la influencia externa y una especie de capital social que se adquiere en la dinámica política de las facultades.

Comparada con CONICET, la evaluación en PROINCE tiende a ser más permeable a la diversidad de estilos de producción y circulación; en ella conviven y alcanzan la categoría solicitada tanto el Físico que publica solo en revistas mainstream como el cientista social que publica libros solo en español. Además, esa cultura evaluativa se ha extendido a todas las universidades y se ha adaptado a distintos estilos institucionales de investigación. Es, en este sentido, más abarcativa y más solidaria.

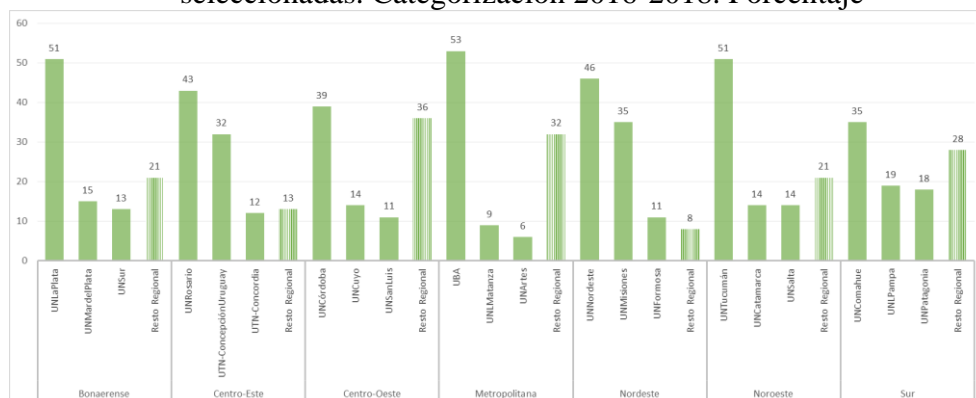
Desde los comienzos del PROINCE se ha ido incrementando la cantidad de docentes categorizados y que reciben el incentivo. Sin embargo, la distribución de estos recursos ha sido desigual y muestra asimetrías regionales, disciplinares e institucionales. En relación con la distribución regional de estos docentes-investigadores (Gráfico 1) y según datos provisorios de la última categorización<sup>23</sup>, encontramos que las regionales que mayor proporción tienen son: Metropolitana que concentra el 24% de los docentes categorizados en el país; Bonaerense que aglutina el 22% al igual que Centro-Oeste con la misma proporción. Si miramos al interior de cada regional cuáles son las universidades que más docentes categorizados aportan encontramos fuertes asimetrías: en la regional metropolitana, la UBA concentra el 53% y algo similar ocurre en dos regionales: Bonaerense que tiene un 51% de categorizados en la UNLP y noroeste que aglutina un 51% de categorizados en la UNTucumán. En el resto de las regionales también encontramos una universidad que lidera la proporción de docentes categorizados pero el grado de concentración es menor.

---

<sup>23</sup> Son datos provisorios porque aún algunas regionales tienen pendientes evaluaciones y no han dado por finalizada la convocatoria. Los datos que presentamos los obtuvimos directamente a través de los presidentes de las distintas regionales donde se realizaron las evaluaciones.



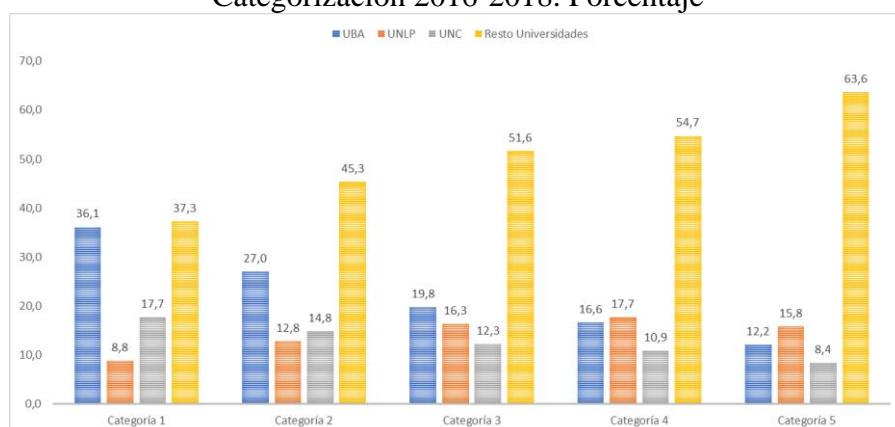
**Gráfico 1 - Docentes-investigadores categorizados, por regional y universidades seleccionadas. Categorización 2016-2018. Porcentaje**



Fuente: Bekerman, 2019a, p. 77.

El análisis de los docentes-categorizados según categoría obtenida muestra distintas tendencias. Primero, una distribución piramidal donde las categorías inferiores -V, IV y III- tienen mayores proporciones (35%, 21% y 26% respectivamente) y las categorías superiores -II y I- disminuyen notablemente (10% y 8% respectivamente). Segundo, en la Regional Metropolitana (donde está incluida la UBA) observamos los porcentajes más altos de categorizados I y II en relación al resto. Tercero, advertimos que en la UBA -contrariamente a lo que ocurre para el resto de las universidades- a medida que disminuye la jerarquía de investigación en el PROINCE, también disminuye su proporción, lo cual indica que concentra principalmente docentes en las categorías superiores: el 36% de los docentes con categoría I y el 27% con la II, de todo el país, pertenecen a esta universidad. Algo similar ocurre con la UNC, pero en menor proporción, mientras que la UNLP presenta una tendencia inversa: disminuye la proporción de categorizados a medida que aumenta la categoría de investigación (Gráfico 2).

**Gráfico 2 - Docentes categorizados, por categoría y universidades seleccionadas. Categorización 2016-2018. Porcentaje**

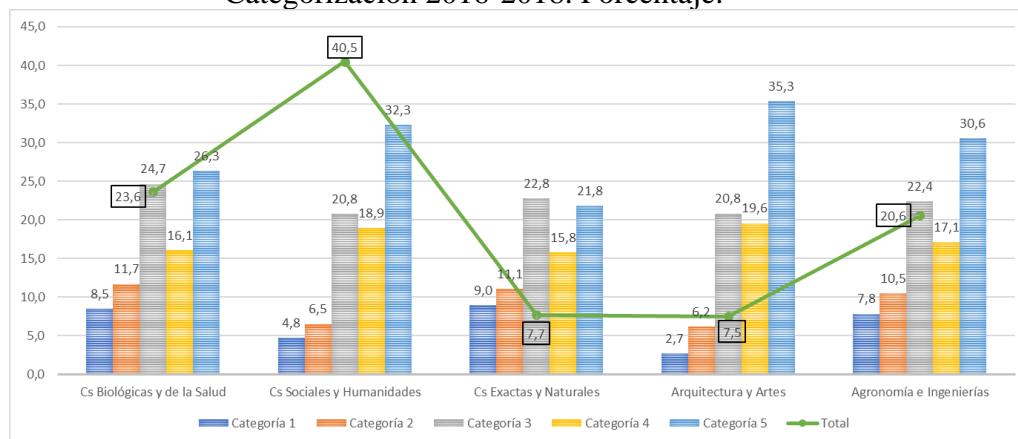


Fuente: Bekerman, 2019a, p. 80.

La distribución disciplinar (Gráfico 3) muestra una fuerte concentración de las Ciencias Sociales y Humanidades que representan el 40% de los categorizados. Esta tendencia contrasta con la estructura del CONICET y de otros organismos de otros países en los que estas disciplinas quedan relegadas de las promociones o el acceso a subsidios por la sobreutilización de criterios bibliométricos y la aplicación del factor de impacto en las evaluaciones. Luego Ciencias Biológicas y de la Salud (24%), Agronomía e Ingeniería (21%), Ciencias Exactas y

Naturales (8%), Arquitectura y Artes (7%). Además, si analizamos la distribución entre categorías en cada una de las disciplinas vemos que, por ejemplo, entre las Ciencias Sociales sólo el 5% son categoría I mientras que las Ciencias Exactas y Naturales esa categoría alcanza el 9%.

**Gráfico 3** - Docentes-investigadores categorizados, por área disciplinar y categoría. Categorización 2016-2018. Porcentaje.



Fuente: BEKERMAN, 2019a, p. 81.

Si retomamos los hallazgos del trabajo empírico realizado en relación a la práctica evaluativa concreta en el marco de los comités evaluadores del PROINCE (BEKERMAN, 2019b), advertimos que asume características *sui generis* que no se ajustan estrictamente a lo que la literatura disponible define como evaluación por pares (peer review). Si bien, algunos elementos están presentes, en las evaluaciones observadas aparecen varias diferencias que sintetizamos en cuatro puntos: 1) los pares que evalúan no son expertos en la temática o línea disciplinar, sino que comparten las grandes áreas disciplinarias; 2) el reglamento exige la presencia de un evaluador extra disciplinar que, sin pertenecer siquiera al mismo entorno académico, evalúa junto a los pares disciplinares; 3) el anonimato se ve alterado porque el sistema establecido es de un “solo ciego”, es decir, el evaluador conoce el nombre del postulante y no al revés; esto puede alterar el juicio sobre todo cuando el evaluado representa una autoridad en la disciplina; 4) los/las evaluadoras no tienen acceso a los contenidos de las publicaciones ni tienen manera de evaluar los avances cognitivos o epistemológicos del postulante lo cual convierte la evaluación en un acto más administrativo que cognitivo: van puntuando en la Grilla de puntajes los ítems que evalúan pero no hacen una evaluación global del perfil o la trayectoria del postulante. Así, en comparación con las condiciones de la evaluación en el CONICET, el PROINCE ha dejado cada vez menos espacio para la intervención del elemento carismático en el proceso. Es decir, la tarea de evaluación es cada vez más una cuestión administrativa, ajena a cualquier interés propiamente científico. Si le sumamos a ello el gran volumen de trabajo que implica jornadas agotadoras, la falta de tiempo para realizar un examen a conciencia de cada caso, y el exiguo monto de los viáticos, no puede sorprender que esta evaluación aparezca como escasamente atractiva para ser encarada por los investigadores de mayor nivel.

A pesar de esto, en cada convocatoria se conforman los comités evaluadores necesarios, distribuidos según regionales y áreas disciplinares. Los evaluadores se trasladan a la provincia que oficia de anfitriona que coincide con el lugar de pertenencia del/la presidente de la comisión regional y durante 2 o 3 días evalúan las carpetas de los postulantes en grupos de 3 o 4 evaluadores, dependiendo de la cantidad de carpetas a evaluar. Nuestras observaciones etnográficas *in situ* del funcionamiento de los comités nos han permitido advertir que las prácticas de evaluación oscilan entre dos modalidades. Por un lado, una práctica evaluativa

“vertical-estandarizada” referida a situaciones en las que alguno de los miembros del comité, habitualmente aquel que conjuga conocimiento disciplinar y experiencia previa en evaluaciones, logra imponer casi con exclusividad sus impresiones, sugerencias y razonamientos al conjunto de los pares evaluadores. Las carpetas son distribuidas entre los diferentes evaluadores y el trabajo resulta por lo general solitario y en silencio, sin mayores intervenciones. Por otro lado, una práctica de tipo “horizontal-interpretativa”, referida a situaciones en las que el conjunto o la mayoría de los pares evaluadores intervinientes en la mesa de trabajo, discuten y reflexionan colectivamente la asignación de puntajes para cada una de las postulaciones. En estas mesas de trabajo cada carpeta era comentada y consensuada entre todos los pares. No se trata de prácticas evaluativas contrapuestas sino diversas que en gran medida podían arribar a resultados semejantes, aunque vale la pena aclarar que fue más común encontrar la primera modalidad (ALGAÑARAZ, 2019).

El conjunto de evaluadores dispone de una grilla de evaluación (Ver Acta Dictamen de Categorización) con puntajes máximos en cada uno de los aspectos considerados. Este puntaje es el que finalmente, junto con los requisitos cualitativos que la normativa establece, define el otorgamiento de las categorías. Este conjunto de requisitos va ponderando ciertos perfiles de docentes-investigadores y relegando otros. En ese sentido, hemos podemos decir que el PROINCE se fue configurando como un espacio en el cual conviven analíticamente al menos cuatro perfiles de docentes-investigadores/as: 1) docentes “puros”; 2) docentes con perfil de “gestión”; 3) docentes abocados a la “transferencia” y 4) docentes inclinados a la investigación, que denominamos perfil “CONICET”. Todos ellos atraviesan el proceso de evaluación cualitativa (requisitos para cada categoría) y cuantitativa (grilla con puntajes máximos establecidos para cada una de las unidades de evaluación) y como resultado obtienen una categoría de investigación (de la I a la V). Estos criterios y el conjunto de modificaciones que sufrieron a lo largo del tiempo, fueron constituyendo una cultura evaluativa propia del PROINCE cuyas características van moldeando las prácticas de los/as docentes que participan del programa.

Esa práctica evaluativa tiende a otorgar las categorías máximas a quienes tienen abultadas trayectorias docentes (y, lógicamente, realizan algo de investigación porque es un requisito del programa) y a los investigadores/as de CONICET con algún cargo docente, cuyos antecedentes en producción científica les permite acceder rápida y fácilmente a esas posiciones. Pero, entonces, nos preguntamos: ¿qué tipo de prestigio legitima el programa? Si analizamos la Grilla de puntajes y retomamos nuestras observaciones en los comités de pares, encontramos que se legitima el prestigio basado en la formación de recursos humanos que tiene 360 puntos y es el ítem que mayor puntaje tiene. Un dato relevante a considerar es que se equipara la tarea de dirección con la co-dirección de investigaciones; lo cual fue motivo de debate y cuyo resultado quedó plasmado en el último Manual de Procedimientos donde se incluyó una modificación en los requisitos cualitativos para acceder a las categorías superiores: para la categoría I anteriormente se requería haber dirigido como mínimo dos tesis de posgrados mientras que el nuevo Manual exige haber dirigido una y dirigido o co-dirigido otra; además, permite reemplazar este requisito por una labor continuada de 12 años de formación de recursos humanos acreditada mediante un informe. Para la categoría II que anteriormente era un requisito haber dirigido una tesis de posgrado, la nueva norma estipula haber dirigido o co-dirigido una tesis o acreditar una labor continuada de formación de recursos humanos durante 8 años.

Además, pudimos observar que la Producción en Investigación, otro de los pilares en la construcción del prestigio, encierra una multiplicidad de perfiles, conformando un espacio donde docentes-investigadores que publican en circuitos mainstream y en inglés conviven con docentes-investigadores con una orientación más local, nacional o regional. En relación a las actividades de Transferencia, advertimos cierta controversia o contradicción entre las señales explícitas del programa de incentivos (ponderar de igual modo la transferencia y la producción

científica, lo cual refleja un intento por premiar dos modos diferentes de producir ciencia) y los criterios implícitos desplegados por los/las evaluadores que continúan valorando mayormente actividades científicas ancladas en una concepción más tradicional o clásica de la ciencia. Sumado a esto, son incipientes los perfiles de docentes orientados a desarrollar PDTs o proyectos de vinculación, lo cual no ha generado todavía la necesidad real de modificar o acomodar este bloque de evaluación.

"2016 - Año del Bicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional"

**ACTA DICTAMEN DE CATEGORIZACIÓN**

Comisión Evaluadora: \_\_\_\_\_  
 Comité: \_\_\_\_\_  
 Apellido y Nombre del Evaluado: \_\_\_\_\_  
 CUIL: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

	P.MÁX.	PUNTOS
2 FORMACIÓN ACADÉMICA	200	
3 DOCENCIA	200	
4 ACTIVIDAD y PRODUCCIÓN EN DOCENCIA	250	
5 INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, ARTÍSTICA o DESARROLLO TECNOLÓGICO	200	
6 ACTIVIDAD y PRODUCCIÓN en INV. CIENTÍFICA o DESARROLLO TECNOL.	300	-
7 PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	300	-
8 TRANSFERENCIA	300	-
9 FORMACIÓN DE RR.HH.	360	
10 GESTIÓN	150	
<b>TOTAL (*)</b>	<b>1960</b>	

(\*) Los puntos 6 y 7 se excluyen mutuamente para la asignación de puntaje (no pueden sumar más de 300 puntos)

CATEGORÍA RECOMENDADA:

Fundamentación de la categoría recomendada: (con especial énfasis en los Puntos 4, 5, 6, 7, 8 y 9 de las pautas de evaluación y los aspectos cualitativos del Artículo 18 del Manual de Procedimientos)

Se recomienda la categoría \_\_\_\_\_ porque cumple con los requisitos del artículo 18 inciso \_\_\_\_\_ del manual de procedimientos y el puntaje establecido en la resolución SPU N°3564 SACT N°79/14 para esa categoría.

En caso de no recomendarse la categoría solicitada, fundamentar:

No se recomienda la/s categoría/s \_\_\_\_\_ porque no cumple con los requisitos del artículo 18 inciso/s \_\_\_\_\_ del manual de procedimientos y/o el puntaje establecido en la resolución SPU N°3564 SACT N°79/14 para esa categoría.

Firma y Aclaración Evaluador	Firma y Aclaración Evaluador

Fecha: \_\_\_\_\_

Durante nuestras observaciones advertimos que el quiebre o el punto de inflexión se produce en el paso entre la categoría IV y la III, es allí donde comienzan a diferenciarse los perfiles más orientados a la investigación que finalmente llegarán a las categorías superiores (I y II) de aquellos más orientados a la docencia que podríamos ubicarlos entre las categorías V y III. Entre una y otra categoría la diferencia cuantitativa en el puntaje aumenta: 150 entre la V y la IV; 200 entre la IV y la III; 250 entre la III y la II y 450 puntos de diferencia entre la II y la I.

Retomando las percepciones de los/las evaluadores/as (jueces y parte en el sistema) y nuestro propio análisis en relación a la distribución de los puntajes en la grilla, podemos decir que la formación de recursos humanos es un capital que legitima y otorga prestigio basado, precisamente, en la capacidad para formar discípulos (la distribución interna de la unidad de evaluación "Formación de recursos humanos" otorga a la dirección o co-dirección de doctorandos los puntajes más altos) y eso queda plasmado en la ponderación que alcanza en la grilla y las posibilidades que otorga para acceder a las categorías superiores del PROINCE. Ahora bien, ese aspecto es propio de las actividades docentes, tanto la dirección de tesis de grado como de posgrado forman parte de las tareas que deben hacer y efectivamente realizan

los docentes y aún si pensamos en la posibilidad que otorga el programa de reemplazar la dirección o codirección de tesis por la acreditación de 8 o 12 años de trayectoria en investigación, estaríamos refiriéndonos a docentes que dirigen proyectos, coordinan grupos de trabajo, es decir, realizan tareas típicamente docentes. De manera que, los docentes que son “premiados” o legitimados en el programa son aquellos que podríamos denominar “docentes puros”, cuyas trayectorias se diferencian de por lo menos dos tipos de perfiles. Uno de ellos, vinculado a quienes desarrollan tareas de gestión, “docentes-gestores”, que, si bien en los inicios del programa obtenían beneficios derivados de un puntaje alto en este ítem, actualmente con la normativa vigente, no son quienes efectivamente alcanzan las categorías más altas y, además, las observaciones que realizamos en los comités evaluadores nos mostraron que son combatidos por aquellos docentes evaluadores que no ocupan esos cargos en los espacios universitarios. El otro perfil que se diferencia del docente-puro está constituido en base a las trayectorias más orientadas a la investigación, generalmente, coincidente con docentes que tienen cargos en otros organismos científicos y que hemos denominado “docentes-CONICET”, quienes también aparecen fuertemente resistidos entre los evaluadores que participaron en la categorización-objeto de nuestro estudio.

Una mirada rápida a las trayectorias de esos evaluadores (recordemos que son docentes-investigadores con categorías I y II del PROINCE de todas las universidades del país) nos muestra que la mayoría de ellos pertenece al grupo de los docentes-investigadores “puro”. Son muy pocos los que tenían un perfil de gestión y en el caso de quienes formaban parte del perfil investigador detectamos que asumieron un rol diferente al que asumen en las comisiones evaluadoras del CONICET, adoptando los criterios explícitos establecidos en la grilla de puntajes del Programa de Incentivos como los juicios válidos para evaluar a los postulantes y haciendo consciente las diferencias respecto de la cultura evaluativa predominante en las evaluaciones que realizaban en aquel organismo.

De manera que, los docentes-investigadores que aceptan participar como evaluadores (y desde ese lugar asumen el poder de legitimar determinado perfil) son, mayoritariamente, docentes-investigadores “puros”, y sus criterios implícitos (emergentes en la práctica evaluativa) sumados a los criterios explícitos (reflejados en la normativa y la grilla) van contribuyendo a legitimar determinado prestigio que está vinculado y, a su vez, tiende a reforzar los perfiles de docentes investigadores-puros, aquellos que desarrollan actividades docentes, de extensión, de transferencia que alcanzan puntajes en los diversos aspectos de la grilla y en función de eso alcanzan las categorías superiores. Son ellos quienes mayoritariamente postulan al programa, participan como evaluadores y, en definitiva, buscan posicionarse como destinatarios del programa<sup>24</sup>.

## Comentarios finales

Al inicio de este trabajo mostramos que el desarrollo histórico del campo científico-universitario argentino ha dado como resultado una estructura caracterizada principalmente por dos elementos. El primero, se refiere a que el sistema científico está sostenido por dos pilares conformados por el conjunto de universidades nacionales públicas y el CONICET; esas dos instituciones son las que mayoritariamente promocionan, ejecutan y financian (a través de fondos públicos) las actividades de investigación. El segundo, tiene relación con lo anterior y se refiere a la conformación de dos culturas evaluativas; dos carreras científicas -una, en el CONICET y otra, en las universidades- que fueron forjando perfiles diferentes de producción

---

<sup>24</sup> Un análisis profundo y pormenorizado de los puntajes de todas las unidades de evaluación que la Grilla contempla puede verse en Bekerman, F. (2019b) “El PROINCE como instancia de legitimación de una cultura evaluativa. Capitales, inversiones y controversias”, en Beigel y Bekerman (2019), p. 239.

y circulación de conocimiento en base a capitales disimiles; aunque esta heterogeneidad presenta, al mismo tiempo, características que muestran una marcada integridad. Por ese motivo, describimos elementos que confirman que esas culturas evaluativas conviven o coexisten en el mismo espacio, mostrando tensiones y conflictos.

Nuestro foco de análisis estaba puesto específicamente en la cultura evaluativa universitaria, que analizamos a través del único programa que promueve y evalúa las actividades de investigación de los docentes (el PROINCE) mostrando que presenta características *sui generis* que no se ajustan estrictamente a la definición de evaluación por pares. Por ejemplo, en el PROINCE, los comités evaluadores no son expertos en la temática o línea disciplinar de los candidatos/as sino que pertenecen a las grandes áreas científicas y pueden no compartir siquiera la disciplina; además, el reglamento exige la presencia de un componente extra disciplinar que evalúa junto a los pares “disciplinares”; el anonimato se ve alterado porque el sistema establecido es de un “solo ciego”, es decir, el evaluador conoce al autor de la postulación lo cual altera, inevitablemente, la evaluación; los evaluadores/as no tienen acceso a los contenidos de las publicaciones ni tienen manera de evaluar los logros cognitivos o epistemológicos del postulante lo cual convierte la evaluación en un acto más mecánico-administrativo que interpretativo-cognitivo.

Sin embargo, aún con imperfecciones y considerando todos estos elementos que intervienen en la práctica evaluativa, la categorización como tal está ampliamente aceptada. Desde sus inicios y durante estos 27 años de vigencia el PROINCE ha ido forjando un tipo particular de prestigio, ha distribuido capital simbólico, cuyo poder de consagración depende de la acumulación y anclaje de otros capitales (científicos, de poder universitario, etc.) en los perfiles de los/las docentes postulantes. Así, por ejemplo, los docentes-investigadores “puros” fortalecen su posición en base a los ítems de la grilla vinculados a la docencia, tales como formación de recursos humanos, producción en docencia, extensión o transferencia. Los perfiles de docentes “gestores” sobreviven en el sistema en base a cargos ejecutivos en las universidades (que sufrieron una devaluación y ocupan hoy el menor puntaje en la grilla). Opuesto a ambos, encontramos el perfil de “docentes-investigadores del CONICET” que también es puro en el sentido de que va construyendo su prestigio y accediendo a las jerarquías del programa en base a la producción científica, pero con ciertos límites dados por sus cargos docentes, generalmente de dedicación simple, y en muchos casos de Jefes de Trabajos prácticos o adscriptos ad-honorem.

Si bien estos perfiles conviven y disputan, nuestras observaciones indican que el programa tiende a reforzar el perfil de docente-investigador “puro”. Efectivamente, la formación de recursos humanos (o, su intercambiable: acreditación de una trayectoria en investigación) tiene un peso fundamental asumiendo el mayor puntaje otorgado en la grilla. En este sentido, podemos pensar que el PROINCE aplica un instrumento que tiende a ser conservador o reproductivo porque contribuye a profundizar las jerarquías existentes, pero a la vez, solidario, porque abre posibilidades a perfiles diversos y especialmente permeable a las asimetrías institucionales y regionales del campo científico-universitario. Este sistema de evaluación funciona como un corseé paradójicamente laxo. Es decir, por un lado, encorseta la práctica evaluativa estableciendo una grilla de puntajes y dejando escaso margen de autonomía a los y las evaluadores para incorporar criterios propios de evaluación, pero, al mismo tiempo, admite la incorporación de variados perfiles de docentes-investigadores.

Para finalizar, decimos que inicialmente el PROINCE funcionó como resultado de su alto impacto en el salario docente, pero el incentivo perdió completamente su poder adquisitivo y hoy no representa nada monetariamente. A pesar de esto, esta cultura evaluativa está legitimada, extendida y aceptada en todas las universidades nacionales: la Matrix nos involucra a todos/as. El sistema de evaluación es percibido como garante del principio meritocrático de las categorías y distribuye capital simbólico, es decir, sirve como estímulo para la

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

### **Bibliografía citada**

ALBORNOZ, M. **Evaluación en ciencia y tecnología**. Perspectivas metodológicas. Universidad de Lanús, Buenos Aires, noviembre Año III n. 3, 2003, p. 17-34.

ALGAÑARAZ, V. Las prácticas evaluativas del programa incentivos in situ. Geografía y geología del proceso de categorización. In: BEIGEL, F. BEKERMAN, F. (Coord.). **Culturas evaluativas**. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018). Buenos Aires: CECIC/IEC-CONADU, 2019, p. 141-184.

ARAUJO, S. **Universidad, investigación e incentivos**. La cara oscura. La Plata: Ediciones Al Margen; Barcelona: Anagrama, 2003.

BEIGEL, F. Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina: Las Publicaciones de los Investigadores del CONICET, **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 3, 2017, p. 825-865.

BEIGEL, F.; BEKERMAN, F. (Coord.). **Culturas evaluativas**. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018), Buenos Aires: CECIC/IEC-CONADU, 2019.

BEIGEL, F.; GALLARDO, O.; BEKERMAN, F. Institutional expansion and scientific development in the periphery. The structural heterogeneity of Argentina's academic field (1983-2015). **Minerva. A Review of Science, Learning and Policy**, v. 56, n. 3, 2018, p. 305-331.

BEKERMAN, F. **La investigación científica argentina en dictadura**. Transferencias y desplazamientos de recursos (1974-1983). Mendoza: EDIUNC, 2018.

BEKERMAN, F. Un sistema de evaluación homogéneo para un espacio universitario heterogéneo. Estructura del PROINCE y características de la categorización 2016-2018. In: BEIGEL, F.; BEKERMAN, F. (Coord.) **Culturas evaluativas**. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018). Buenos Aires: CECIC/IEC-CONADU, 2019a, p. 61-84.

BEKERMAN, F. El PROINCE como instancia de legitimación de una cultura evaluativa. Capitales, inversiones y controversias. In: BEIGEL, F.; BEKERMAN, F. (Coord.) **Culturas evaluativas**. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018), Buenos Aires: CECIC/IEC-CONADU, 2019b, p. 239-284.

BOURDIEU, P. **El oficio del científico**. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003.

FELD, A. Ciencia, tecnología y política(s) en la Argentina y en Brasil: un análisis histórico-comparativo de sus sistemas públicos de investigación (1950-1985). In: CASAS, R.; MERCADO, A. (Coord.). **Mirada Iberoamericana a las Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación**. Perspectivas comparadas. Madrid-Buenos Aires: CLACSO-CYTED, 2015, p. 39-71.

FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.; VACCAREZZA, L. Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del programa de incentivos para docentes investigadores en las universidades argentinas. In: FOLLARI, R. (2000). **Aspectos teóricos y metodológicos sobre evaluación de la función investigación en las universidades**. Buenos Aires: CONEAU, 1996.

HACKETT, E.; CHUBIN, D. **Peer Review for the 21st Century**: Applications to Education Research. Prepared for a National Research Council Workshop Washington, D.C., February 25, 2003.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic Cultures**. How the sciences make knowledge. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

LAMONT, M. **How professors think**: inside the curious world of academic judgment. Boston: Harvard University Press, 2009 [1957].

PRATI, M. **El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos**. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2003. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.536/te.536.pdf>

PRATI, M. **El Programa de Incentivos como caso representativo de las políticas universitarias de los 90 en Argentina**. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

PREGO, P.; PRATI, C. **Actividad científica y profesión académica**: transiciones en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades en la Universidad argentina, VI ESOCITE, 2006.

SANZ-MENÉNDEZ, L. Evaluación de la investigación y sistema de ciencia, **Boletín de la Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular** (SE-BBM), n. 140, 2004, p. 6-10.

SARTHOU, N.; ARAYA, J. M. El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores/as en Argentina: a dos décadas de su implementación. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v. 26, n. 50, 2015, p. 1851-1716. Disponible en: <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/36>

SARTHOU, N. Los sistemas de evaluación de la investigación y la universidad en América Latina: ¿distintos sistemas para un mismo fin. **Gestión Universitaria**, v. 6, n. 1, 2013, p. 1-20. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1117>

SARTHOU, N. Entendiendo la política pública a través de sus instrumentos: el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales. **Documentos y Aportes en**



**Administración Pública y Gestión Estatal**, v. 22, n. 14, 2014, p. 71-102. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/da.v1i22.4254>

SARTHOU, N. ¿Que veinte años no es nada? Cambios y continuidades en los criterios de evaluación del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores/as en la universidad argentina (1994-2014). **Revista Ciencia Tecnología y Sociedad**, v. 32, n. 11, 2016, p. 85-110. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/924/92445928006/>

VASEN, F. Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. **Revista Ciencia, Docencia y Tecnología**, año XXIV, n. 46, 2013, p. 9-32. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14527692001>

### **Fuentes documentales citadas**

Acta Dictamen de Categorización 2016-2018, SPU.

Decreto-Ley N. 1291 del PEN, 5 de febrero de 1958.

Decreto N. 2427 del PEN, noviembre de 1993.

MinCyT (2021) Indicadores de I + D Argentina 2019. <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti/indicadores-de-id-argentina-2019>

Resolución conjunta SACT N. 079 y SPU N. 3564.

Resolución conjunta N. 3564/14, Ministerio de Educación, SPU, y N. 0794, SACT. Boletín Oficial de la República Argentina n. 32994, 1ª Sección, 2 de octubre de 2014.

SPU. Anuario de Estadísticas Universitarias. Argentina 2013 y 2015. Buenos Aires.