

# El PROINCE como instancia de legitimación de una cultura evaluativa

## *Capitales, inversiones y controversias*

*Fabiana Bekerman*

Los profesores universitarios han estado sometidos históricamente a diversas formas de evaluación, tanto para el ingreso a una institución como para la promoción de sus carreras profesionales; sin embargo, desde los años noventa se incrementó el número de evaluaciones a lo largo de la carrera académica (evaluación de proyectos, de la trayectoria docente y de investigación, evaluación institucional externa y autoevaluación, evaluación por parte de los estudiantes, etc.) y, además, se profundizó el vínculo entre evaluación y financiamiento en el espacio universitario (Castro, 2003). En este sentido, Araujo (2007), sostiene que el Estado Evaluador impactó principalmente en el campo de la investigación, donde se construyeron y aplicaron criterios de evaluación poderosos que fueron instituyendo una perspectiva particular de la calidad debido a, por lo menos, tres razones: primero, la evaluación del desempeño en investigación está directamente asociada a la obtención de premios y recompensas monetarias y simbólicas; segundo, regula el ingreso y/o permanencia en segmentos profesionales con diferente jerarquía y prestigio; tercero, el acceso al desarrollo de la actividad investigadora garantiza mayor estatus profesional y mejores recompensas. En un contexto de débiles políticas para la investigación en las universidades públicas, el PROINCE es el principal programa que desde su creación hasta hoy promueve y cristaliza los procesos mencionados por Araujo y, además, ha ido construyendo las bases de una cultura evaluativa que, si bien fue adquiriendo especificidades institucionales y disciplinares, es compartida y moldea las prácticas de todos los docentes que participan en las instancias de categorización del programa.

En este escenario, cabría preguntarnos cuál ha sido el verdadero impacto que ha tenido la aplicación de esas prácticas evaluativas en las universidades: ¿la categorización como docente-investigador tiene alguna repercusión en la movilidad dentro de la estratificación tradicional del profesorado basada en los cargos docentes?, ¿qué valoración tiene la clasificación PROINCE para los docentes que desarrollan investigación en el CONICET?, ¿existe una diferenciación entre los docentes que están categorizados y aquellos que sólo se dedican a las tareas de enseñanza o gestión?, ¿cuál es el peso que tienen las actividades de investigación en los concursos docentes? Probablemente no encontremos una sino varias respuestas a

estos interrogantes, resultantes de la heterogeneidad institucional característica de nuestro campo académico nacional. Pero, todas ellas estarán relacionadas con una cuestión que subyace a las políticas y las prácticas evaluativas: nos referimos a la tensión entre la investigación y la docencia.

En trabajos previos hemos advertido que una de las características estructurales del espacio científico-universitario argentino es el divorcio entre ambas actividades, un rasgo que se profundizó fuertemente a partir de la política científica implementada durante la última dictadura militar, que fortaleció espacios extrauniversitarios –como el CONICET– y desmanteló las actividades de investigación en las universidades (Bekerman, 2018c). Luego, con el reinicio de la democracia, hubo intentos para restablecer el vínculo entre las universidades y el CONICET, pero a pesar de ello aún hoy las universidades están lejos de cumplir el rol fundamental que les cabe como promotoras y ejecutoras de la investigación científica con base en políticas institucionales fuertes y con capacidad para financiar actividades o programas de investigación y movilizar recursos para desarrollar esta actividad en las diversas áreas. Y esto es así, aún con el relativo éxito que ha tenido el PROINCE en su capacidad para estimular la tendencia de los docentes a trabajar en investigación, a publicar, a concurrir a congresos, realizar posgrados, dirigir proyectos, etc., es decir, a cumplir con los requisitos del programa para calificar y ser categorizado. Se legitimó, efectivamente, la figura del docente-investigador que debe acreditar enseñanza e investigación y que convive en el espacio universitario con la del docente tradicional que no está obligado a desarrollar actividades de investigación. Indudablemente, el programa ha provocado un incremento de las capacidades de investigación, aunque esto nada dice de la calidad de esos procesos.

Prati (2008) analiza este programa y concluye que: *“para la SPU se trataba de diseñar un plan destinado a promover la investigación, identificando y premiando a un sector de los académicos (la élite de investigación), e impulsándolos a reproducir más eficazmente la “fuerza de trabajo” investigativa, lo cual requería diseñar mecanismos para “esquivar” tradicionales fuerzas universitarias reticentes a realizar los esfuerzos correspondientes, ya sea por la intromisión de intereses corporativos, ya sea por el efecto de “anteojeras” ideológicas. Por su parte, los actores universitarios reaccionaron de maneras diversas a este “plan”: unos se consideraron “elegidos” por el Programa, e intentaron usufructuarlo; otros intentaron resistir el avance estatal, percibido como una amenaza a la autonomía; finalmente, muchos “pragmáticos” (quizás la mayoría), con mayor o menor compenetración con el “espíritu” del Programa, se esforzaron en “reconducirlo” para adaptarlo a sus necesidades e intereses, “golpeando” cuando era imprescindible, pero sin ninguna voluntad efectiva de lograr su supresión.”* (p.7). En línea con esto, Follari (2000) sostiene que el programa condensó una diversidad de demandas del personal académico de las universidades, lo cual explica que los/las docentes hayan adoptado una posición bifronte: por un lado, expresaron críticas a la jerarquización en categorías, a las modalidades de evaluación, etc.; pero, por otro lado, hubo una entrada masiva al sistema y una búsqueda de la más alta calificación posible. *“Todos los docentes ya son tales, es decir, docentes: pero la mayoría no han sido investigadores, y por tanto “diluir” un tanto la peculiaridad de la investigación en la universal*

*pertenencia a la docencia, redundaba en un claro beneficio de inclusión indiferenciada en el núcleo de los participantes en el Sistema” (p.59)*

Los/as docentes-investigadores que ingresaron al sistema de incentivos conformaron un universo heterogéneo donde convivían diversos modos de producción y circulación de conocimiento, trayectorias sólidas de investigación con investigadores recién formados o en proceso de formación; en definitiva, diversos modos de investigar, transferir y producir conocimientos. Contrario a lo que ocurre en CONICET, por ejemplo, donde el grueso de los investigadores/as comparte un perfil similar en términos de estilos de producción y circulación del conocimiento; en el espacio universitario conviven asimetrías y diferencias de todo tipo: institucionales, disciplinares y regionales. Y la diferenciación entre trayectorias y perfiles no se explica sólo por el capital cultural y las disposiciones heredadas, sino que interviene, además, las culturas disciplinares e institucionales. En ese sentido, Beigel (2017) ha analizado el peso o la incidencia de un *capital institucional* vinculado a un *habitus*, un oficio, que se va construyendo e incorporando en la participación en proyectos, equipos de investigación, la gestión, las actividades universitarias; es decir, es un *saber hacer* que se adquiere en la práctica académica.

De manera que, el PROINCE se fue configurando como un espacio en el cual conviven al menos cuatro perfiles de docentes-investigadores/as; docentes puros, docentes con perfil de gestión, de transferencia, de investigación, y todos ellos atraviesan un proceso de evaluación y categorización basado fundamentalmente en dos herramientas que el programa ha dispuesto: un conjunto de requisitos cualitativos y cuantitativos para acceder a cada una de las categorías y una Grilla con puntajes máximos establecidos para cada uno de las unidades de evaluación. Estos criterios y el conjunto de modificaciones que sufrieron, analizadas en el Capítulo II, fueron constituyendo una cultura evaluativa propia del PROINCE cuyas características van moldeando las prácticas de los/as docentes que participan del programa.

Este trabajo tiene como hilo conductor las siguientes preguntas: ¿qué tipo de prestigio va forjando la cultura evaluativa del PROINCE? ¿cómo “valúan” los comités de pares los distintos aspectos que forman parte de la evaluación? Intentaremos identificar las tensiones existentes entre perfiles de investigación, docencia, extensión, gestión que conviven en el espacio universitario y cómo estos se manifiestan en el proceso de evaluación. Todo ello a partir de una indagación en dos niveles entrelazados entre sí. Por un lado, analizando los criterios de evaluación “explícitos” en la normativa del PROINCE, específicamente en la Grilla de evaluación que utilizan los/las evaluadores/as en las comisiones; y, por otro, analizando los criterios de evaluación puestos en juego en la práctica evaluativa (prácticas efectivas de los/las evaluadores/as) desarrollada en el espacio donde la evaluación es producida, negociada y validada, es decir, en las comisiones de pares. Esta instancia resulta fundamental si coincidimos en que “... las actividades de evaluación tienen un impacto que no es homogéneo y que generan una serie de efectos no deseados, así como también un espectro diferenciado de respuestas que es preciso relevar y tipificar con bases empíricas confiables”. (Krotsch, Camou y Prati, 2007:14)

## 1. ¿Un programa para docentes-investigadores o para investigadores-docentes?

La normativa del PROINCE establece que los procesos de categorización e incentivo están destinados a docentes pertenecientes a universidades nacionales de gestión pública y privada que desarrollen tareas de investigación (en el ámbito privado, desde 2015 los docentes están habilitados para categorizarse, aunque sin cobrar el incentivo –Decreto N° 1153). En este estudio hemos restringido nuestro análisis a las universidades de gestión pública que representan el grueso de los destinatarios. En el Capítulo II mostramos las asimetrías en la distribución estadística de los/las docentes-investigadores/as categorizados e incentivados en esas instituciones durante las últimas convocatorias.

Ese universo de docentes-investigadores/as, diverso y desigual, desarrolla sus prácticas y va construyendo su trayectoria buscando adaptarla a los requerimientos del PROINCE desde que el programa se puso en marcha. Así, la cantidad de docentes que se postulan y que efectivamente perciben el incentivo ha ido aumentando a lo largo de los años: en 1995, eran 15900; en 2005 ascendían a 19778 y en 2015 alcanzaban un total de 22126. Hemos observado durante nuestro trabajo de campo que los postulantes “apuestan” a completar la mayor parte de los casilleros en el formulario que deben presentar para ingresar, permanecer o promocionar en el programa. Y esas apuestas, en definitiva, están orientadas a la búsqueda de reconocimiento o prestigio que se expresará en credenciales (categoría obtenida en el programa) y capital simbólico (reconocimiento de los pares, puestos de dirección en proyectos, habilitación para evaluar a los pares, etc.). De manera que los profesores universitarios aspiran a ser reconocidos en la comunidad científica, académica o artística en la que se mueven, es decir, persiguen prestigio académico, legitimidad y éste es el motor que moviliza las postulaciones al PROINCE. Sobre todo, en la actualidad, donde el valor del incentivo es irrelevante en términos económicos a diferencia de los inicios del programa donde el plus salarial promediaba el 40% del sueldo de los/las docentes-investigadores incentivados.

Bourdieu (1994) analiza la dinámica del campo científico, y sostiene que las prácticas de los agentes se orientan hacia la adquisición de la autoridad científica (prestigio, reconocimiento, celebridad, etc.) y esa búsqueda es intrínsecamente doble: científica y política. Lo que se denomina habitualmente *interés* por una actividad científica (una disciplina, un sector de esta disciplina, un método, etc.) tiene siempre dos caras; los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos. Lo que es percibido como importante e interesante es lo que tiene chances de ser reconocido como importante e interesante para otros y, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros. Esto adquiere cierta especificidad en América Latina donde, el capital más puramente académico o científico se fue construyendo de manera simultánea al proceso de institucionalización del campo, lo cual implicó que “*el prestigio institucionalmente reconocido se convirtiera en el capital simbólico más importante en juego*” (Beigel, 2010, p.16). Esto produjo que la *illusio* académica tuviese un fuerte anclaje local y que los profesores tuviesen una cierta resistencia a la “torre de

marfil". Por eso, también, los Rectores y otros cargos de gestión tuvieron y aún conservan un elevado poder en el sentido de poder de instituir y eso quedó reflejado en los inicios del PROINCE donde rectores, asesores y funcionarios universitarios incidieron directamente en la construcción de la Grilla de evaluación asignando a esos cargos de gestión puntajes elevados.

Vaccareza (2000) hace una diferenciación entre las universidades orientadas a la investigación, donde el prestigio proviene de la producción de conocimiento (el prestigio académico depende del prestigio de la comunidad científica) frente a las universidades argentinas, donde existe una tensión entre la disociación (característica de la última dictadura militar) y la asimilación (intentos por introducir la investigación entre la incumbencias del docente) entre la profesión científica y la profesión académica. Así, siguiendo a este autor, en nuestro particular contexto universitario, encontramos docentes-investigadores que despliegan estrategias tendientes al *mantenimiento del rol* conviviendo con aquellos que buscan una *reproducción ampliada del rol*. En el primer caso, los docentes se orientan al cumplimiento de determinados deberes (como el dictado de cierto número de cursos, la publicación de determinado número de papers, la atención de algunos becarios y tesistas, contar con proyectos de investigación aprobados y, por lo menos, mínimamente financiados) o buscan logros que pueden implicar cambios en las relaciones de poder y autoridad del sujeto en la organización (consecución de una carrera académica en términos de ascenso en la escala de cargos, ampliar el espacio del laboratorio, aumentar el número de investigadores/as a cargo, obtener financiamiento y equipamiento de valor significativo); pero, ambos tipos de pautas suponen el progreso del *currículum vitae*, y aunque la última implica interacciones competitivas y desplazamiento de competidores en la organización, en ambos casos se trata de mecanismos de *mantenimiento del rol*. Es decir, sostiene el autor, la supervivencia del actor en la organización no depende de las estrategias de logro por encima de la exigencia mínima de mantenimiento porque la universidad no es una organización orientada hacia la productividad. En el segundo caso (*reproducción ampliada del rol*), las estrategias se orientan a la conquista de una mayor hegemonía en su organización, una élite de la disciplina, la especialidad o la facultad, que desarrolla una racionalidad de incremento de autoridad y dominación.

En una línea similar, Beigel (2017) propone diferenciar analíticamente dos perfiles opuestos de producción y circulación de docentes-investigadores que van configurando su prestigio en base a capitales disímiles. Uno de ellos, sostenido sobre un prestigio científico internacional, nacionalmente reconocido, nutrido de saberes propios del oficio del investigador/becario de una institución como el CONICET y un tipo particular de capital social (relaciones con equipos de investigación reconocidos, participación en comisiones asesoras, asociaciones académicas, revistas científicas), cuya carrera depende de una competencia nacional sujeta a los criterios del sistema académico mundial, tales como publicar en revistas indexadas, preferentemente en inglés y en circuitos mainstream, medidas según

su factor de impacto y los rankings<sup>1</sup>. El otro, basado en un prestigio académico local, institucionalmente reconocido, nutrido de saberes propios de la cultura universitaria y de otro tipo de capital social (relaciones con el poder universitario, participación en comités y redes universitarias) cuya carrera está regida por reglas de cada universidad y depende de la trayectoria docente, la participación en la gestión institucional y, en menor medida, de la investigación o las publicaciones que pueden ser en español y en revistas no indexadas. La autora argumenta que *“ambos perfiles concentran poder de instituir y consagrar, pero detentan capitales poco transferibles: un profesor titular de una universidad de provincia con antecedentes de gestión y de docencia perdería seguramente un concurso para ingresar al CONICET, mientras que un investigador de CONICET con muchas publicaciones internacionales (pero sin antecedentes docentes) puede perder un concurso en una universidad de provincia”* (2017:11). En el mismo sentido, podemos pensar que, un investigador formado de CONICET que se postula en el PROINCE pero no tiene los requisitos docentes exigidos (cargo regular o interino con más de 3 años de antigüedad) podría quedar excluido de la categoría III (y en consecuencia quedaría inhabilitado para dirigir proyectos en la universidad); al tiempo que un docente con categoría alta en el PROINCE (debido a su abultada trayectoria en docencia y con publicaciones en revistas locales o no indexadas) seguramente no accedería a la carrera de investigador en el CONICET (Ver Capítulo 3).

Esta tensión, que en la grilla de evaluación del PROINCE aparece reflejada en la distinción entre producción científica y producción en docencia, surgió en varias de las entrevistas que realizamos durante nuestro trabajo de campo. Fue recurrente, por ejemplo, la crítica de evaluadores/as en relación al modo de evaluar la producción científica de docentes que sólo pertenecen a la universidad y de aquellos que, además, son investigadores/as del CONICET:

*“Eso es lo que yo le veo a este sistema de evaluación. Que, por ahí, es muy injusto hacia los docentes que solo somos docentes. Y es muy benévolo con aquellos que vienen de CONICET y a lo mejor tienen un cargo simple y con eso entran justo para el Incentivo y ganan rápidamente las categorías altas (...) ... se van en el paper, dejan la vida por el paper, y que la Universidad la manejen los otros. Claro y los otros manejamos la Universidad y después el mismo sistema nos castiga (...) Entonces, esto es muy agresivo hacia el docente. Hacia el docente puro, ¿no?”* (Entrevista A-10, Comisión Regional A, 28/08/16).

También, esta tensión fue visible en aquellas postulaciones de docentes pertenecientes al CONICET, cuyo perfil era claramente el de un investigador, que se esforzaban por distribuir sus producciones de manera tal que les permitiera completar en el formulario los aspectos correspondientes a la producción en docencia.

Para Follari (2000) la noción de docente-investigador en el marco del PROINCE contribuye a generar ambigüedad en la relación entre ambas actividades: “No

<sup>1</sup> Destacamos que según datos del 2014, el 75% de los investigadores/as del Conicet tienen cargo docente, es decir, se desenvuelven en ambas instituciones y muchos de ellos cumplen el rol de evaluadores/as en el PROINCE porque detentan las categorías más altas (I o II).

se sabe si se trata de juzgar la investigación que hace alguien que también es docente, o en cambio a este tanto en su función docente como de investigador. Tampoco se sabe si esto implica modulaciones sobre el análisis de la investigación misma (tener en cuenta que no se juzga la investigación de un investigador propiamente dicho) o no” (p. 60). Este autor advierte que en los inicios del programa y en la re-categorización de 1996, muchos docentes reclamaban ser juzgados como investigadores puros y no como docentes-investigadores, lo cual implicaba sostener que para postular al incentivo a la investigación hay que tomar en cuenta la docencia y esto además de ser incongruente conceptualmente supone un pedido de menor exigencia en cuanto a la investigación misma en tanto estaría compartida con la función docente. Este argumento, llevaría a admitir una especie de *investigación de segundo nivel* en las universidades que no podría ser juzgada por las exigencias de calidad correspondientes a los organismos que se dedican exclusivamente a esta actividad como el CONICET. Estos reclamos no estuvieron ausentes durante la última categorización 2016-2018 que nosotros analizamos; por el contrario, mantienen vigencia y aparecen recargados precisamente en aquellos docentes que realizan investigación como una actividad subsidiaria a la tarea docente.

Los múltiples perfiles de docentes con diversa dotación de volumen y estructura de capitales –prestigio científico internacional o académico local, orientados a una reproducción ampliada del rol o de mantenimiento del rol, cuyas apuestas se dirigen a fortalecer un perfil de investigador o más orientado a la docencia o a la gestión o la transferencia– coexisten en el espacio universitario y están atravesados por las prácticas evaluativas del PROINCE y sólo una porción de ellos, aquellos que detentan categoría I y II, son los que desarrollan la evaluación en el marco del programa. En lo que sigue nos proponemos analizar las percepciones de esos evaluadores que se desempeñan como jueces, pero también son parte: evalúan y son evaluados en el mismo programa.

## **2. Docentes-investigadores en el rol de evaluadores: la práctica evaluativa concreta**

En capítulos anteriores hemos descrito la normativa, estructura y funcionamiento del PROINCE que, esencialmente, consiste en un proceso de evaluación de la trayectoria individual de los docentes cuya culminación es la categorización. De manera que, la evaluación es el nudo o aspecto central del programa. En apariencia, ese proceso se ajusta a un tipo de evaluación por pares (peer review) donde un comité de expertos conformado para ese fin valora la trayectoria de los/las docentes postulantes. Sin embargo, en el estudio introductorio de este libro analizamos las características de este tipo de evaluación tan extendida en los ámbitos académicos y las especificidades de la práctica evaluativa en el caso del PROINCE, advirtiendo similitudes y diferencias entre ambos tipos de evaluación.

Sintéticamente, decíamos que la evaluación en el programa que estamos estudiando asume características *sui géneris* que no se ajustan estrictamente a lo que la literatura disponible define como evaluación por pares. Si bien, algunos elementos

están presentes, en la evaluación que se desarrolla en el PROINCE aparecen algunas diferencias: los pares que evalúan no son expertos en la temática o línea disciplinar de los candidatos/as sino que pertenecen a las grandes áreas científicas y pueden no compartir siquiera la disciplina; además, el reglamento exige la presencia de un componente extra disciplinar que evalúa junto a los pares “disciplinarios”; el anonimato se ve alterado porque el sistema establecido es de un “solo ciego”, es decir, el evaluador conoce al autor de la postulación lo cual altera, inevitablemente, la evaluación; los evaluadores/as no tienen acceso a los contenidos de las publicaciones ni tienen manera de evaluar los logros cognitivos o epistemológicos del postulante lo cual convierte la evaluación en un acto más mecánico-administrativo que interpretativo. Sin embargo, aún con imperfecciones y considerando todos estos elementos que intervienen en la práctica evaluativa, la categorización como tal está legitimada, extendida y ampliamente aceptada.

Ahora bien, los criterios de evaluación, así como los instrumentos concretos que se utilizan para realizarla y las modificaciones que han sufrido desde los inicios del programa hasta hoy, son el resultado de lineamientos de una política, aprendizajes en el tiempo, que fueron delineando ciertas decisiones en relación al tipo de evaluación, la organización del proceso, los modos de aplicación de los criterios, etc. En relación con estos lineamientos, nos interesa destacar tres elementos que contribuyen directamente a dotar de especificidad las prácticas evaluativas del PROINCE.

En primer lugar, las herramientas de evaluación que establece el programa se encuentran en un punto medio entre dos extremos: uno, representado por políticas de evaluación que tienen a universalizar los juicios o criterios de un grupo restringido de orientaciones institucionales o disciplinares para valorar la producción de conocimiento de una amplia variedad de objetos, resultados de investigación, etc.; otro extremo, donde se respetan las diversas identidades académicas que ponderan la producción de conocimiento de manera diferente. Entre los/las evaluadores/as que participaron en la última categorización, surgen posturas diversas; están quienes sostienen la necesidad de generalizar los criterios de evaluación para poder implementar el programa en la diversidad del sistema universitario nacional: *“... el programa de incentivos ha permitido a las universidades nacionales del país poder compararse, homogeneizar el sistema, saber que un Categoría I es I en Buenos Aires y en Tucumán en base a un mismo parámetro”* (Notas de observación N-10, Comisión Regional D, 24/11/16)-; y, quienes, consideran una deuda todavía pendiente la inclusión de especificidades disciplinares, institucionales o regionales que atiendan las heterogeneidades existentes. Advertimos que el caso de Artes representa una conquista en relación a esta tensión porque en la última categorización lograron introducir un apartado específico para evaluar la producción en esas áreas.

En segundo lugar, existen asimetrías en el resultado de la evaluación originadas en la tendencia a premiar a los mejores –aquello que Merton denominó “el efecto Mateo”- aumentando la segmentación dentro del sistema de docentes universitarios. Como no se evalúan grupos de investigación o instituciones en su conjunto, cada uno queda librado a su suerte y sus recursos personales. Así, un docente-investigador categoría I tiene la llave para ingresar a otros espacios como dirigir

proyectos de la universidad, participar en proyectos de la Agencia, dirigir tesis, ser profesor de posgrado. Si bien este efecto es intrínseco a la vida académica, el sistema de incentivos tiende a reforzarlo, beneficiando a una cúpula conformada, básicamente, por docentes con trayectoria y antigüedad y docentes que pertenecen al CONICET.

En tercer lugar, el mecanismo de evaluación tal como está establecido en el PROINCE genera ciertas distorsiones consecuencia del sistema ciego en una sola dirección. Es decir, el docente-investigador evaluado no conoce de antemano la identidad de los evaluadores, pero a éstos se remite el curriculum completo del primero. La normativa del programa (Resolución N°1543/14) establece que la Comisión Nacional debe hacer público el Banco de Evaluadores antes de cada convocatoria, otorgando la posibilidad de recusación de algunos de sus integrantes por parte de los postulantes, quienes deberán plantearlo en la Comisión Regional encargada de resolver los pedidos. Pasada esa instancia, los docentes son evaluados por pares anónimos y sólo podrán conocer sus nombres al momento de la notificación, cuando reciben el Acta Dictamen de Categorización con la firma de los tres evaluadores que intervinieron en su caso. La identidad de quien se postula puede incidir en el juicio sobre la calidad de la presentación, sobre todo cuando el curriculum del postulante lo revela como autoridad en su especialidad. Durante nuestro trabajo de campo en las reuniones de evaluación del PROINCE, hemos observado que este hecho es muy visible y afecta directamente el proceso de categorización:

*“Un evaluador toma el listado de los postulantes que deben evaluar y le dice al resto de los evaluadores/as: “Acá esta la lista de la caja, ¡tenemos todos los pesos pesado!” A continuación, toma una de las carpetas y dice: “Miren lo que me tocó!” – mostrando el nombre del postulante al resto de los evaluadores/as-. Otro evaluador le responde: “uyy... Ese es fácil, ponelo I directamente! (todos se ríen)”. (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16). “Un evaluador comenta que tiene un caso que pide categoría I y no alcanza el puntaje por pocos puntos. Dice el nombre y pregunta si lo conocen. Otro evaluador dice: Si, lo conozco. No es muy bueno, no es un matemático de referencia, tiene muchas horas de clases, pero les da a los bioquímicos. El primero pregunta: entonces, ¿está bien dejarlo en la II? Le responde: si, si” (Notas de observación N-8, Comisión Regional C, 14/11/16).*

Los tres aspectos mencionados, son resultado de decisiones “explícitas” de política científica plasmadas en instrumentos y normativas que regulan el modo de funcionamiento del sistema de evaluación del PROINCE. Pero, además, intervienen aspectos “implícitos” que emergen en la propia práctica evaluativa. Ese espacio destinado a la evaluación concreta involucra aspectos cognitivos (competencia académica por la definición de excelencia y calidad) pero, también, dimensiones extracognitivas (emociones, interacciones, tendencias individuales, identitarias, trayectorias intelectuales y sociales), que para Lamont (2009) no sólo no corrompen el proceso de evaluación, sino que la evaluación es imposible sin ellos. Desde el Programa sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL) hemos demostrado, además, que en las prácticas evaluativas intervienen *culturas institucionales*, disposiciones y habilidades que los agentes (evaluadores) van adquiriendo o

incorporando como resultado de la inmersión en un determinado ámbito institucional, un *saber hacer* que se adquiere en la práctica académica y que determina las nociones sobre excelencia y calidad.

Inevitablemente, la conjunción de estos elementos genera tensiones y conflictos entre los/las evaluadores/as que participan del proceso. Pero, más allá de la diversidad, hay un consenso compartido entre ellos, quienes reunidos en un mismo espacio canalizan el conflicto; es decir, las reglas y exigencias de la evaluación y los constreñimientos de tomar decisiones en un tiempo limitado, los empuja a llegar a un acuerdo. Las organizaciones financiadoras, en este caso la SPU, otorga a los/las evaluadores/as las reglas formales o mandatos institucionales que limitan sus argumentos a favor o en contra de la asignación de determinada categoría. Pero más allá de esas guías los comités disponen de cierto margen de autonomía que les permite seguir reglas de tipo informal. Lamont las define como *reglas de costumbre* porque no están formalmente enunciadas, sino que han sido creadas y aprendidas por los evaluadores/as por su inmersión en el trabajo colectivo. Algunas de estas reglas tienen el propósito de estandarizar procedimientos y promueven la limitación de intereses personales. Otras, operan como rituales y son usadas para separar lo sagrado (excelencia) de lo impuro (el interés propio, las preferencias idiosincráticas, la ineptitud, el provincialismo disciplinar, entre otros). Entre las reglas impersonales que otorgan legitimidad a las comisiones, encontramos elementos asociados con la autoridad tradicional, donde la obediencia se debe a la persona que ocupa una posición de autoridad. Es decir, emergen jerarquías entre el grupo durante el proceso de deliberación que, aunque permanecen implícitas, se manifiestan concretamente: algunos evaluadores/as son más escuchados que otros. En esta dinámica de poder, uno de los principales determinantes de la influencia es la afiliación institucional y, en segundo, lugar, la subjetividad. En los comités evaluadores/as del PROINCE encontramos que la mayoría de los evaluadores/as no se conocían previamente y la dinámica de la práctica evaluativa iba definiendo un referente, un evaluador que dirimía el conflicto, que era más escuchado; situación que coincidía generalmente con la pertenencia a instituciones antiguas y prestigiosas como la UBA, UNLP o UNC y/o con la experiencia de haber participado previamente en las comisiones evaluadoras del programa o de otros espacios de evaluación (como CONEAU, Agencia, etc.)

### **3. El uso de la grilla de evaluación: “*si vos lo querés poner por la positiva te ordena, si quieres ponerlo por la negativa te encorseta*”**

La herramienta diseñada para aplicar los criterios de evaluación en las comisiones es una Grilla (aprobada junto con el primer Manual de Procedimientos, Resolución N°2307/97 MEyC) en la que se establecieron puntajes para cada una de las unidades de evaluación y sus respectivos aspectos, correspondientes a la trayectoria de los docentes postulantes. Esta Grilla funciona como una guía para calificar y valorar la trayectoria científica de los postulantes, pero, al mismo tiempo, constriñe

o limita las valoraciones de los/las evaluadores/as. Los márgenes de autonomía para asignar los puntajes establecidos por la grilla son espacios de lucha y conflicto porque no existe un consenso interdisciplinario sobre lo que significa la calidad y cómo se alcanza; por el contrario, tal como mencionamos anteriormente, los/las evaluadores/as ponen en juego sus subjetividades y sus orígenes disciplinares e institucionales, su *curriculum oculto*, sus propias ideas sobre cómo evaluar, sobre los modos de producción y circulación de conocimiento que pueden entrar en contradicción con los criterios establecidos en la Grilla de evaluación en cuya elaboración, mayoritariamente, no han participado (Piovani, 2015).

Estos conflictos se dirimen en las prácticas concretas de evaluación y van conformando una cultura evaluativa propia del PROINCE cuyas características o elementos adquirieron con el tiempo carácter normativo, es decir, orientan las prácticas de los agentes y promueven ciertas decisiones estratégicas, en detrimento de otras, sobre qué priorizar. Así, los docentes-investigadores que postulan al programa comienzan a creer y aplicar esos parámetros en el desarrollo de sus trayectorias académicas. En definitiva, podríamos pensar la instancia evaluativa como un *espacio de legitimación de cierto prestigio*, en el sentido de cómo esa cultura evaluativa va fortaleciendo determinados aspectos de la grilla de evaluación y, con ello, fortaleciendo ciertos perfiles de docentes-investigadores y no otros.

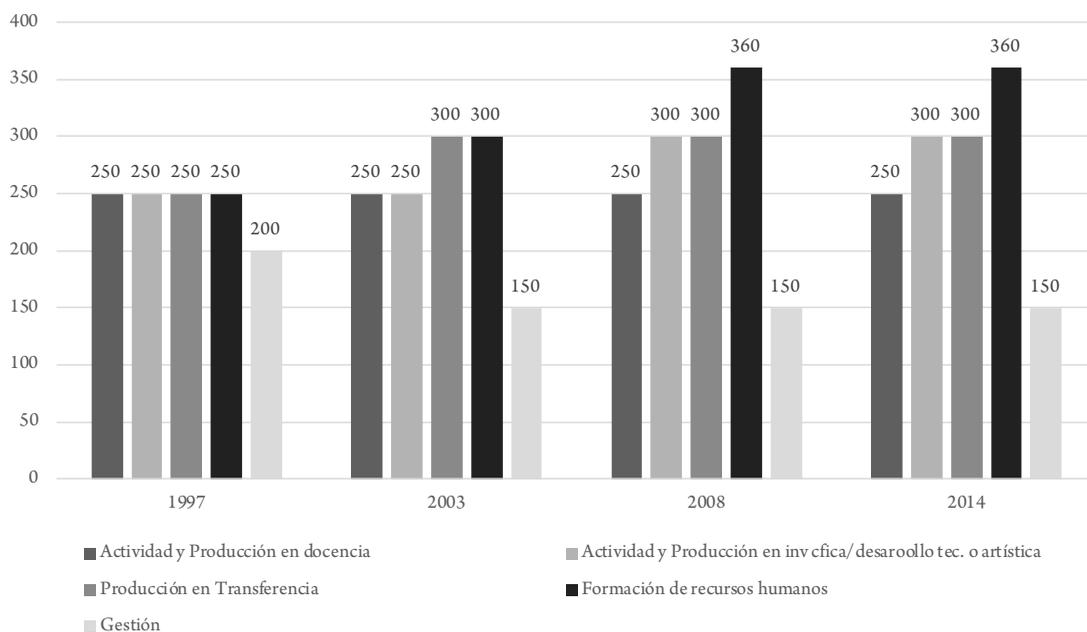
La Grilla de puntajes ha sufrido modificaciones durante el tiempo de aplicación del programa y ha sido objeto de debate entre los agentes involucrados en la definición de esos parámetros, tanto entre funcionarios del CIN, la SPU, miembros de las comisiones nacionales y otros referentes del espacio universitario que han participado en los talleres o ámbitos de discusión de esos criterios. De manera que la Grilla es resultado de una construcción social y aprendizajes y la relación de fuerzas y los intereses de quienes la fueron definiendo determinó el valor otorgado a cada ítem. Por ejemplo, en los inicios del programa, las publicaciones con referato o las patentes (que son medidas por excelencia de la productividad científica y tecnológica) “valían” 180 puntos y haber sido Rector de una universidad 200 puntos; algo que fue interpretado por Prati (2003) de la siguiente manera: “... los intereses de los funcionarios y de los profesores más antiguos (pero no los más productivos en investigación), fueron defendidos con firmeza por el CIN, contra la opinión mayoritaria” (108). Veremos, en lo que sigue, cómo se han modificado los puntajes, siguiendo una tendencia que disminuye el peso de los cargos de gestión y aumenta los aspectos vinculados a formación de recursos humanos, producción científica y transferencia.

Desde 1997, año en el cual se creó la Grilla, hasta la última categorización algunas unidades de evaluación han modificado su puntaje (Gráfico N°1). Es el caso de Formación de Recursos Humanos que aumentó en dos oportunidades: 2003, pasó de 250 a 300 puntos y 2008, de 300 a 360 puntos; convirtiéndose en la actividad que mayor puntaje otorga en relación al total, lo cual refleja la intención del programa de premiar o ponderar a quienes dirigen tesis, becarios/as e investigadores/as o acreditan una trayectoria en investigación. Algo similar ocurre con Producción en Investigación Científica (ítem 5 que es excluyente del 6, es decir, no pueden superar un cierto puntaje entre ambos y por eso los hemos graficado

juntos) que pasó de 250 a 300 puntos en la convocatoria de 2008 y el caso de Producción en Transferencia que pasó de 250 a 300 puntos en 2003. Ambos aspectos mantuvieron esos valores hasta la última categorización (2016-2018) y se constituyen en dos de las actividades más valoradas y puntuadas después de Formación de Recursos Humanos. Contrariamente, las actividades de Gestión disminuyeron su puntaje pasando de 200 a 150 en 2003 y manteniéndose así hasta la última convocatoria. El resto de las actividades contempladas para la evaluación han mantenido su valor a lo largo de la aplicación del programa.

Desde la perspectiva de los propios evaluadores/as, la existencia misma de la Grilla y los valores o puntajes asignados a cada elemento es percibida de diversas formas. Para algunos, es acorde a las necesidades de la evaluación y está equilibrada en la distribución de puntajes entre los distintos aspectos que incluye: *“la grilla está bien equilibrada (...) me parece que cualquiera que tiene un perfil completo, que hace un poco de docencia, un poco de investigación, puede llegar y mejorar su categoría, pero si solo hace docencia, si solo hace investigación, o si sólo hace transferencia, no, y me parece que esto está bien, es como un poco el espíritu del programa”* (Entrevista C-2, Comisión Regional C, 21/02/17). Otros, encuentran problemas con la “saturación” de los puntajes, es decir, el tope impuesto por los puntajes máximos que impide seguir sumando actividades o productos en los ítems que se evalúan: *“... Tampoco entiendo muy bien en algunas situaciones (...) las saturaciones, me parece que ahí no tendría que saturar (...) porque vos estás evaluando y por ejemplo, una*

**Gráfico N°1: Grilla de puntajes en las convocatorias 1997-2014**



Fuente: Elaboración propia en base a Sarthou, 2016 y Resolución N°3564 SPU/ N° 079 SACT, 2014.

*persona en publicaciones con referato satura en 200, pero vos vas viendo y el tipo junta 300, 400 ...” (Entrevista D-9, Comisión Regional D, 1/06/16).*

El modo particular en que está organizado el proceso evaluativo, los requisitos de selección de los comités de pares (elegidos de un Banco de Evaluadores compuesto con docentes-investigadores con categoría I y II con escasa información sobre sus áreas de expertise), el componente extra-disciplinar en su conformación (al menos 1 miembro del comité debe cumplir este requisito), los tiempos disponibles para evaluar una cantidad determinada de evaluaciones (generalmente 3 o 4 días donde evalúan más de 40 postulaciones por día), la escasa calidad y cantidad de información sobre las actividades de los postulantes, etc., son aspectos que se van combinando para potenciar o complejizar el uso de la grilla de puntajes preestablecidos. Ahora bien, esta grilla establece puntajes máximos y mínimos, saturación de puntaje en algunos ítems e imposibilidad de agregar información complementaria; es decir, su uso contribuye a desplegar una suerte de rutinización de los procesos de evaluación donde los/las evaluadores/ras van aplicando el instrumento sin suficiente flexibilidad ni información para poder incorporar particularidades disciplinares ni institucionales en el proceso evaluativo o de realizar una valoración global del trabajo del postulante. En definitiva, estos elementos, van definiendo y profundizando un tipo de evaluación que en trabajos previos hemos caracterizado como como burocrático-administrativa más que cognitiva o interpretativa (Bekerman, 2018d). En palabras de los propios evaluadores:

*“Yo creo que el gran problema de las evaluaciones es que es evaluación cuantitativa, vos fijate que cuando yo pregunté ¿este chico qué hace?, no sabemos ni qué hace, ni qué investigación hace, qué tema de investigación, porque cómo vamos evaluar la pertinencia de una publicación o de un congreso si no sabemos qué hace. Esto es generalizado en la evaluación, el hecho de que se haga muy poca... porque uno está poniendo 4, 8, 12, etcétera y nadie leyó los artículos! Yo creo que la puntuación no puede dejar de tener en cuenta también lo cualitativo, y acá es imposible porque no los tenemos” (Entrevista E-3, Comisión Regional E, 25/10/16)*

*“Yo lo que digo que por ahí la grilla es demasiado pautada, entonces tenés que elegir esto, aquello y lo otro, y vos tratás de moverte interpretando o reinterpretao alguna cosa (...) pero bueno, a veces, cuando vos te acercas a una grilla que pauta demasiado, te quita esa posibilidad de introducir una ecuación personal por la cual vos decís... (...) Por ejemplo, vos tenés un tipo que está en el medio de la Cordillera, vos le vas a pedir que forme recurso humano cuando el tipo tiene que estar en el medio de la Cordillera?, vos tenés otro que está metido en el medio del Pantano del Iberá, por ahí es el único que está metido en los pantanos (...) entonces por ahí uno se encuentra con que no lo podés calificar también a éste porque él mismo, por la propia naturaleza de lo que investiga, está de alguna manera un poco aislado, ¿pero lo vamos a castigar? Qué sé yo, el tipo que se dedica a tortugas fósiles, que debe tener... primero el grupo deben ser dos nada más y ¿cómo hacés con ellos? No tienen discípulos, no forman recursos humanos a lo loco.” (Entrevista E-18, Comisión Regional E, 05/10/16)*

*“... Lo que tenés es una matriz de evaluación. Que la matriz, en general, depende, si vos lo querés poner por la positiva te ordena, si quieres ponerlo por la negativa te encorseta. Entonces de alguna manera es la matriz la que te pone el cajón o el callejón por el cual uno transita (... ) Yo creo que depende de los evaluadores/as eso, es decir, en hasta donde los evaluadores/as nos damos ciertas... dentro del límite que te está establecido, cuánto te atenes, te convertís medio en una máquina de aplicación o asumís cierta dimensión interpretativa” (Entrevista E-7, Comisión Regional E, 26/10/06)*

Los testimonios seleccionados anteriormente reflejan la postura de los/las evaluadores/as que experimentan su propia práctica evaluativa con un escaso margen de autonomía para incorporar criterios propios, más cualitativos, y se auto perciben constreñidos a desarrollar un tipo de evaluación más mecánica, basada en la asignación de puntajes preestablecidos. Estas percepciones conviven con otras, sostenidas por evaluadores/as que no sólo consideran posible un aporte personal, sino que postulan la necesidad de contar con evaluadores/as que sean expertos (o experimentados) para poder identificar fácilmente la calidad de la producción y actividades de investigación de los postulantes, como un medio para “palear” el escaso margen de acción de la práctica evaluativa. Ambas posturas, coinciden en afirmar que existe insuficiente disponibilidad de información sobre las actividades y producción de los postulantes, lo cual complica la posibilidad de realizar una evaluación global y profunda:

*“El tema es el siguiente, nosotros tenemos para la evaluación un universo acotado, lo que nosotros recibimos es un sistema estandarizado que formaliza la investigación en la distribución que propone un formulario que, ya lo he dicho, para mi gusto es muy poco amigable. Ahora, uno parte de esas limitaciones que son propias de la presentación de la información, entonces, lo que debe haber desarrollado es la habilidad suficiente para que usted me diga que publicó en el medio A en la revista B y yo tenga la capacidad para distinguir qué relevancia tiene que usted lo haya hecho en uno o en otro. Ahora, la información que se brinda dentro del sistema, exige un enorme conocimiento acerca de los ámbitos del trabajo en la disciplina de las temáticas de la disciplina, y de los ámbitos en los cuales se pueden desarrollar actividades más o menos formalizadas (... ) lo traduzco en términos más sencillos, hay una indispensable necesidad de que el evaluador maneje dinámicamente el conjunto disciplinar, porque de otra manera, se está en riesgo de que no reconozca, a partir de un dato que no es un dato lo más desagregado, lo más específico, sino, que sea un dato general (... )saber reconocer si en el contexto de una publicación... Si usted tiene un evaluador poco formado, el sistema hace agua por todos lados, presenta muchísimas fisuras, depende mucho de eso.” (Entrevista E-3, Comisión Regional E, 25/10/16)*

Otro aspecto emergente en las evaluaciones vinculado al uso de la Grilla, tiene que ver con la tensión entre los requisitos cualitativos y cuantitativos exigidos para acceder a cada categoría (Ver síntesis Capítulo V), porque los/las evaluadores/as se encuentran con ciertos perfiles docentes que cualitativamente podrían cumplir

las condiciones de acceso a determinada categoría, pero no alcanzan el puntaje requerido, o viceversa. Los propios evaluadores advierten las consecuencias de estos desajustes que derivan en pedidos de revisión y apelación de los dictámenes, lo cual implica un nuevo procedimiento de evaluación que involucra a la Comisión Regional y a la Comisión Nacional de Categorización. Ante esto, intentan morigerar los puntajes en busca de un ajuste entre criterios cuantitativos y cualitativos desalentando, de esta forma, los pedidos de recusación/apelación de los resultados por parte de los/las postulantes. Transcribimos algunos ejemplos de los múltiples que observamos:

*“... Yo lo bajaría un poco para que no digan, ah, me faltó un pelito. Si es más lo que le falta es más difícil recusar...”*. (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16)

*“Evaluador 1: ¿Cuál es el total para ingresar a categoría 4? Evaluador 2: 300. Evaluador 1: Tiene 298. Evaluador 3: Bueno, si no llega no llega. Evaluador 1: Si es que más a su favor no puedo hacer. Tiene puntajes muy justos y en algunos casos sobrevalorados. Y, además, es un simple Adjunto. Fíjate vos que, de los 3 capítulos de libros que presenta uno está en prensa y yo le di puntaje máximo. Más no lo voy a ayudar. Evaluador 2: Sabes qué?, bajale un poco el puntaje entonces. Evaluador 1: Vos decis?, para que no quede tan en evidencia... Evaluador 2: Si, porque si queda tan en el borde pueden reclamar. Evaluador 1: Bien, le voy a bajar en producción porque la parte de la producción con referato tampoco la cumple”* (Notas de observación N-7, Comisión Regional C, 30/11/16).

Los aprendizajes de la judicialización existente en el pasado y los mecanismos que se crearon para evitar altos niveles de recusaciones fue un tema recurrente en las observaciones. Las comisiones regionales transmiten esta preocupación y la mayoría de los evaluadores/as intentan finalizar sus evaluaciones dejando el menor margen posible para que los postulantes puedan recurrir a una reconsideración. Si ellos no lo hacen, algún miembro de la Comisión Regional se los sugiere. El mecanismo de estos procesos es el siguiente:

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

de la vida (...) la Comisión Nacional es asesora, entonces eso pasa al secretario de políticas universitarias que es el que dice, esto vuelve a la regionales, las que son aceptadas, hay un 2%-3% de las jerárquico que vuelve a lugar, el resto se rechazan todas, y si no, el ministro es el que firma la notificación de rechazo de su jerárquico (...) en la medida en que hemos ido aclarando en el artículo 18, en el 2004 era un 15% y ahora estamos en el 5%, ¿Por qué? porque está más claro” (Entrevista A-16, Informante clave, 23/11/16;).

#### 4. Formación de recursos humanos: barrera de entrada a las categorías superiores

Tal como habíamos mencionado, en la última categorización 2016-2018 el aspecto más valorado en la Grilla fue la Formación de Recursos Humanos (360 puntos), cuya distribución interna otorga a la dirección o co-dirección de doctorandos los puntajes más altos.

9	FORMACIÓN Y DIRECCIÓN DE RR.HH. PARA LA INVESTIGACIÓN, EL DESARROLLO TECNOLÓGICO Y LA CREACIÓN ARTÍSTICA	PUNTAJE HASTA	EVALUACIÓN
9 1 a	Dirección de tesis de Doctorado, finalizadas y aprobadas	180	
9 1 b	Codirección de tesis de Doctorado, finalizadas y aprobadas	180	
9 2	Formación de investigadores / tecnólogos / artistas	140	
9 3 a	Dirección de tesis de Maestría, finalizadas y aprobadas	80	
9 3 b	Codirección de tesis de Maestría finalizadas y aprobadas	80	
9 4 a	Dirección de trabajo final de especialización	50	
9 4 b	Codirección de trabajo final de especialización	50	
9 5	Dirección de becarios o tesistas de posgrado en curso	80	
<b>Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)</b>		<b>TOTAL</b>	<b>360</b>

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Al igual que en el resto de los ítems que se evalúan, los puntajes corresponden a máximos, “saturan”, es decir, una persona que dirigió o co-dirigió 4 o 5 tesis de doctorado alcanza los 180 puntos y si excede esa cantidad ya no puede sumarlas. Otro dato a considerar es que se equipara la tarea de dirección con la co-dirección de investigaciones; lo cual fue motivo de debate y cuyo resultado quedó plasmado en el último Manual de Procedimientos donde se incluyó una modificación en los requisitos cualitativos para acceder a las categorías superiores: para la categoría I anteriormente se requería haber dirigido como mínimo dos tesis de posgrados mientras que el nuevo Manual exige haber dirigido una y dirigido o co dirigido otra; además, permite reemplazar este requisito por una labor continuada de 12 años de formación de recursos humanos acreditada mediante un informe. Para la categoría II que anteriormente era un requisito haber dirigido una tesis de posgrado, la nueva norma estipula haber dirigido o co-dirigido una tesis o acreditar una labor continuada de formación de recursos humanos durante 8 años. Un antiguo miembro de una CRC sostenía que esas modificaciones hicieron más laxos los criterios de evaluación:

*“yo he visto mucha flexibilización del programa (...) ... si no tienen la tesis, pueden tener 8 años; si no pueden tener dos tesis, puede traer 12 años blablablá....(...)*

*voy hablar de las ciencias sociales (...) que la parte investigativa es más bien, en términos generales, solitaria, empezó a promover una mayor dedicación al tesista, porque como tiene una puntuación ser director de tesis finalizada, entonces mucha gente que decía no, no tengo tiempo, no, no quiero, empezó a buscar eventuales tesis-tas y empezó a presionar para que efectivamente trabajen y para que efectivamente presentaran las tesis. Pero con esto de que puede ser sustituido con 8 años o 12 años, entonces eso vuelve a decaer ...” (Entrevista G-2, Informante clave, 05/10/16)*

En el mismo sentido, otro entrevistado nos decía que los cambios en los requisitos cualitativos pueden perjudicar al sistema al permitir un acceso menos restringido a las categorías superiores:

*“... yo le planteé una vuelta en el CIN (...) les planteé qué pasaría si todos fuéramos I, ¿quieren ser I? Todos I, es como en el CONICET si todos fueran superior no tendría sentido, o sea, ¿Usted qué quiere ser, I? Acá está. Se acabó la historia. Plancha...” (Entrevista A-16, Informante clave, 23/11/16)*

Contrariamente, otros agentes sostienen que estos cambios en la normativa tuvieron la intención de dar lugar a las especificidades disciplinares e institucionales en la grilla:

*“... codirigir a veces es más que dirigir (...) esa era una gran discusión, si codirección era lo mismo que la dirección en algún punto (...) y después digamos que muchos casos, puede haber mucha formación de recursos humanos que igual sea significativa, por más que no haya llegado a dirigir una persona que termina una tesis (...) y otra que tenía que ver con las disciplinas, con doctorados recientes, con los cuales era obvio que no iban a tener doctores, caso arquitectura, caso artes (...) y después, digamos, que muchos casos, puede haber mucha formación de recursos humanos que igual sea significativa, por más que no haya llegado a dirigir una persona que termina una tesis” (Entrevista G-1, Informante clave, 04/10/16)*

*“Evaluador 1: “... la mayoría de las universidades que tienen posgrado, ponen como criterio tener un co-director, pero en general es una figura legal, pero no real (...). Evaluador 2: Pero puede pasar al revés también (...) hay ocasiones en que el director se pone nominalmente porque es una persona de prestigio, pero el codirector es quien asume todo el proceso de acompañamiento.” (Notas de observación N-7, Comisión Regional C, 29/11/16)*

Las tensiones vinculadas a la formación de recursos humanos como condición para acceder a las categorías superiores atraviesan la práctica evaluativa porque es muy frecuente el caso de quienes presentan solicitud de equivalencia/trayectoria. Pero los/las evaluadores/as disponen de una carpeta con la información que el programa permite cargar (que no es exhaustiva) y en ocasiones no es suficiente para corroborar la trayectoria del postulante, lo cual genera discordancias entre los años de formación de recursos certificados por las Secretarías de Ciencia y Técnica de las universidades de origen y la producción científica de la persona:

*“Evaluador 1: ¿Cómo puede ser una persona que acredita 8 años de participación en proyectos, pero de producción nada? ¿No les da vergüenza?... Acredita sólo participación en conferencias por invitación, como panelista... señora, pero conferencista o panelista no es nada en términos académicos, importa la producción! Esta es una de las incoherencias de las evaluaciones. No podés pasar tantos años en investigación, sin publicar artículos. Yo me tomo el trabajo de relacionar productividad con proyectos en los que participa.” (Notas observación N-12, Comisión Regional E, 25-27/10/2016)*

La controversia en torno a los modos de puntuar la formación de recursos humanos y los cambios cuantitativos y cualitativos que se han incorporado, reflejan la importancia de esta unidad de evaluación para el acceso a las categorías superiores. Es decir, es un capital eficiente que permite romper la barrera de entrada a las categorías I y II:

*“Digamos que la línea de división entre las categorías, las superiores, I y II, diferente de la III y la IV, sería formación de recursos humano (...) por ejemplo para categoría I, necesitan dos tesis dirigidas o co-dirigidas, pero finalizadas, pueden tener una, pero tienen que demostrar haber formado recursos humanos 12 años, entonces cómo veo eso, bueno si dentro de todos los papers que tiene, va como último autor, si va como último autor, y bueno, el primero seguro que fue el becario que dirigió, entonces ahí podría decir, bueno sí, está formando recursos humanos, si puede ir a esa categoría y ver desde qué año empieza a figurar como último autor el docente que se está postulando, si ahí tienen los 12 años y está como último autor y le falta un becario, bueno sí, sí lo considero para la categoría que solicita, si no, no.” (Entrevista E-15, Comisión Regional E, 04/10/16)*

*“Entrevistador: ¿Y cuál cree que esos son los criterios determinantes para acceder a las categorías superiores? Evaluador: La formación de recursos humanos y la producción científica, sin lugar a dudas, tener el máximo título en la formación y una amplia producción científica (...) sobre todo a través de publicaciones con referato y formación de recursos, lo demás...”. (Entrevista E-6, Comisión Regional E, 04/10/16)*

Sin embargo, muchos evaluadores/as advierten ciertas restricciones en el requisito de formación de recursos humanos que no permite incorporar situaciones específicas de algunas universidades y de ciertas disciplinas con desarrollos desiguales de los posgrados, unificando o equiparando todas esas particularidades en una única grilla que habilita un solo casillero con un puntaje preestablecido:

*“En la universidad, el problema es que la dirección de recursos humanos tiene muchas variables; en muchas universidades del mundo eso no se considera, por ejemplo en Estados Unidos, la dirección de recursos no se considera, solo se considera exclusivamente lo que depende de uno, la formación de recursos no depende estrictamente de una persona, porque a veces que esa persona tenga la posibilidad de que su gente tenga becas, las becas de la universidad las definen, en general (...) da la casualidad que hay profesores que tienen más becarios, pero después uno mira y dice, bueno*

*estuvo en la comisión evaluadora, estuvo en la comisión de esto, entonces es relativo en ese sentido, porque una persona que no tiene una beca es muy difícil que pueda terminar el doctorado, después una persona que no tiene la bibliografía pertinente, una persona que no ha podido irse a formar afuera, todo eso es un problema. Yo creo que de algún modo la formación de recursos tiene este contacto, pero no sé si es decisiva como se la hace con dos tesis finalizadas para la categoría II, la gente se queja mucho, yo en eso creo que sí, que tiene que pesar, pero no estoy tan segura de que esté bien eso como está planteado, sin pensar en todas las variables que pueden intervenir en que uno pueda dirigir o no dirigir recursos.” (Entrevista E-13, Comisión Regional E, 05/10/16)*

*“... ahí la grilla es clara, te exige formación de recursos humanos, que tengan formación de recursos humanos, es decir, vos podes tener una gran producción, hoy tuvimos una situación de ese tipo, podes tener una gran producción, de mucha importancia, investigación sistemática, títulos académicos, máximo título académico, podes tener todo eso, y sin embargo, no podes ingresar a la categoría II porque no tenés la cantidad de tesis aprobadas, y eso, en general, está bien, pero al mismo tiempo es un problema porque no todas las universidades tienen la masa de tesis necesarias para que todos sus docentes investigadores/as puedan dirigir tesis, entonces ahí habría que hacer algo me parece a nivel de un banco nacional porque hay universidades donde faltan directores y hay universidades donde sobran docentes que a esta altura ya tienen doctorados, ya tienen una carrera.” (Entrevista E-7, Comisión Regional E, 26/10/16)*

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

*“Evaluador 1: Hay mucha diferencia de puntaje entre la I y la II, eso es otra discusión porque es mucha diferencia, pero bueno. Evaluador 2: Qué puede hacer un I que el II, no?. Evaluador 1: Nada, prestigio nada más. Evaluador 2: Y... para prestigio es mucha diferencia de puntaje (...) las diferencias cualitativas son claras, pero la diferencia cuantitativa es... fijate vos, tiene 750 puntos para la II y 1200 para la I, entonces si bien es muy fácil pasar los 750, no es tan sencillo llegar a los 1200, a mí me parece que por lo que visto, así revisando expedientes, me parece que el puntaje es lo que ha evitado que muchos lleguen a la I, 1200! eso hay que juntarlos, 750 es muy poco, alguien con una trayectoria de 15 años enseguida pasa a los 750, o sea con un doctorado, un cargo de titular o adjunto, alguna gestión y alguna cosita, ya tenes 750.” (Entrevista D-5, Comisión Regional D, 22/11/16)*

En definitiva, pasando revista a las percepciones de los/las evaluadores/as (jueces y parte en el sistema) y a nuestro propio análisis en relación a la distribución

de los puntajes en la grilla, podemos decir que la formación de recursos humanos es un capital que legitima y otorga prestigio basado, precisamente, en la capacidad para formar discípulos y eso queda plasmado en la ponderación que alcanza en la grilla y las posibilidades que otorga para acceder a las categorías superiores del PROINCE.

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

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

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

postulan al programa, participan como evaluadores y, en definitiva, buscan posicionarse como destinatarios del programa.

## 5. Actividad y producción en investigación científica o desarrollo tecnológico: diversidad teñida de homogeneidad

Este ítem tiene un puntaje máximo que asciende a 300, lo cual refleja una clara intención del programa de premiar estas actividades que junto con Transferencia constituyen los aspectos con mayor puntaje, luego de la Formación de Recursos Humanos.

6	ACTIVIDAD Y PRODUCCIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA O DESARROLLO TECNOLÓGICO	PUNTAJE HASTA	EVALUACIÓN
6.1	Libros publicados por editorial con arbitraje o Comité Ed.	180	
6.2	Capítulos de libros publicados por editorial con arbitraje o Comité	60	
6.3	Patentes registradas y/o propiedad intelectual	130	
6.4	Publicaciones con referato	200	
6.5	Publicaciones sin referato	50	
6.6	Desarrollo e innovación tecnológica documentada (*)	200	
6.7	Presentaciones en reuniones científicas	60	
6.8	Conferencias, por invitación, en reuniones internacionales	80	
6.9	Evaluación de actividades científicas y tecnológicas	80	
<b>Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)</b>		<b>TOTAL</b>	<b>300</b>

(\*) 6.6 a Con Evaluación externa: hasta 200 puntos / 6.6 b Sin Evaluación: hasta 50 puntos

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Tal como se observa en la Grilla, los aspectos más valorados al interior de este ítem son las publicaciones con referato (se refiere a artículos) y desarrollo e innovación tecnológica documentada con evaluación externa (200 puntos); luego, libros publicados con arbitraje (180 puntos, exactamente el mismo puntaje que los libros en el ítem de producción en docencia), seguido de las patentes (130 puntos). El resto de las actividades tienen valores inferiores a 100. El trabajo de observación que realizamos mostró una tensión recurrente en relación a esta unidad de evaluación, referido a la saturación o el puntaje máximo que puede otorgarse, lo que no sólo deja afuera actividades de evaluación o presentaciones en reuniones científicas que habitualmente superarían el puntaje máximo establecido, sino que, además, promueve prácticas de tergiversación porque los docentes postulantes trasladan actividades típicas de producción en investigación al ítem producción en docencia –sacando ventaja de la ambigüedad entre ambos aspectos en la grilla– buscando asegurarse que sean contabilizadas:

*“... para que no le sature, hay gente que no le vale nada ir a congresos, publica en revistas internacionales, en las mejores, pero eso le da 200 puntos como máximo, nada más, entonces saca de un lado, mete en otro, es un despelote, es decir, haciendo una ingeniería complicada.”* (Entrevista D-9, Comisión Regional D, 1/06/16).

En relación a las publicaciones se establece una diferencia entre artículos con o sin referato pero los/las evaluadores/as no tienen la posibilidad de leer de manera completa el texto ni los resúmenes de las publicaciones para determinar la

calidad de las mismas, sino que utilizan otros criterios implícitos para completar la evaluación tales como: editorial, cantidad de autores, en algunos casos idioma o indexación, etc.; pero ninguno de estos aspectos recibe un puntaje en la Grilla ni se orienta a una diferenciación o jerarquización de diversas modalidades de circulación del conocimiento. Tal como advierte Beigel en el Capítulo III, la normativa del PROINCE establece que las publicaciones científicas “con referato/arbitraje” tienen mayor puntaje que las sin referato y sólo incluye la salvedad de que dichas publicaciones sean “preferentemente indexadas” para quienes aspiran a la categoría superior (I). De manera que, la diferenciación de los perfiles de los docentes-investigadores/as en las diversas categorías no estará definida por sus publicaciones (algo que sí ocurre, por ejemplo, en la cultura evaluativa del CONICET), sino que intervienen otros capitales: la dirección de tesis de posgrado, la titulación y la producción en docencia, transferencia, etc.

Algunos testimonios de los/as evaluadores/as entrevistados dan cuenta de la demanda de acceso a mayores datos de las publicaciones y, sobre todo, reflejan las diferencias disciplinares en los modos de evaluación que, sin embargo, no están contempladas en la grilla:

*“Los evaluadores/as discuten sobre el puntaje de una publicación cuando la persona es autor o co-autor. Una evaluadora dice que estar sólo en una publicación podría suponer que no sabe trabajar en equipo. Otra dice que el investigador tradicional pondera más la publicación sólo. La primera agrega que eso es relativo y que para ver el valor de la publicación habría que leerla y ver el contenido de la publicación. “Además, a veces haces el mismo trabajo si sos autor o co-autor, no importa el orden. Es difícil...yo le daría el mismo puntaje al autor y al co-autor” Otra evaluadora interviene: “Lo que se ve en Ciencias Sociales, en los congresos, es que publican 5 personas, pero sabemos que no todos hacen el trabajo”. Otra evaluadores/as agrega: “Claro, en las revistas posta te piden poner el rol que tuviste en la publicación”. (Notas de observación N-10, Comité de Ciencias Sociales, Comisión Regional D, 22/11/16)*

*“Los evaluadores/as comentan una postulación con una publicación en editorial Elsevier/Springer y uno de ellos dice: “es buena”. Luego, leen otra publicación con una editorial local y otro evaluador sostiene: “no creo que haya tenido referato”. A medida que van avanzando en las evaluaciones observamos que puntúan mejor a las que son en inglés y editoriales extranjeras mientras que a las editoriales locales les asignan menor puntaje.” (Notas de observación N-8, Comité de Física, Comisión Regional C, 14/11/16)*

El ítem Actividad y producción en investigación científica o desarrollo tecnológico es mutuamente excluyente con el siguiente, correspondiente a la *Producción Artística*. Es decir, los postulantes que completan este apartado no deben completar el otro y viceversa o bien pueden completarlos, pero no podrán superar los 300 puntos entre ambos. Esto es producto de una conquista de parte de Artes que logró introducir en la grilla un bloque específico para evaluar las actividades particulares y específicas de esa disciplina, que fue incorporado durante la última

categorización. El debate de fondo está basado en una larga tradición bibliográfica que sostiene la necesidad de considerar las especificidades disciplinares en los procesos de evaluación de la ciencia. En ese sentido, Mutzl, Bornmann y Daniel (2013) clasificaron las disciplinas científicas según el mayor o menor empleo de los distintos formatos de publicación de los resultados de investigación. En términos de evaluación, estos autores corroboraron que Artes y Humanidades realmente debe ser tratadas como un área independiente y relativamente uniforme, y que, en lugar de contar sólo artículos de revistas y sus citas, es importante incluir también monografías y antologías. En la misma línea, Bianco, Gras y Sutz (2014) afirman que *“no es posible utilizar un mismo sistema de juicios para ponderar y valorar la diversidad de objetivos de investigación, marcos conceptuales de referencia, estrategias de investigación, tipos de resultados y sus medios de difusión”* (220). En este sentido, enfatizan la necesidad de que los sistemas de evaluación contemplen las diversas modalidades en las que se expresa la identidad académica de distintas orientaciones disciplinarias cuando el propósito mayor es estimular la calidad en todas ellas. La inclusión de un bloque de puntajes pensado exclusivamente para evaluar las actividades artísticas refleja un aspecto esencial del desarrollo histórico del PROINCE, vinculado a la autonomía de las universidades y específicamente del CIN, en relación a los criterios internacionalizados (e internacionalizantes) de los sistemas de evaluación a nivel regional y global.

## 6. Transferencia: nuevos perfiles, adaptaciones y deudas

Este aspecto de la Grilla aumentó entre 1997 y 2003, pasando de 250 a 300 puntos, lo cual refleja –junto con la incorporación de los PDTs– una adaptación del instrumento de evaluación a un nuevo perfil de docente investigador orientado a la ciencia aplicada o que transfiere al medio sus conocimientos. Al interior de esta unidad de evaluación, algunos subtems aumentaron sus puntajes: patentes pasó de 150 a 200 puntos, transferencia de investigación de 100 a 180 puntos, divulgación de 50 a 100 puntos, servicios especiales de 60 a 100 puntos y extensionistas de 20 a 30 puntos (Sarhou, 2016)

8	TRANSFERENCIA	PUNTAJE HASTA	EVALUACION
8.1	Transferencia de patentes y/u otra propiedad Intelectual Registrada. NO CONSIGNAR lo declarado en 6.3	200	
8.2	Transferencia de investigación científica, desarrollo y/o innovación tecnológica no registrada con número de inscripción	180	
8.3	Divulgación científica o pedagógica	100	
8.4	Servicios especiales y asistencia técnica acreditado formalmente	100	
8.5	Capacitación de extensionistas	30	
<b>Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)</b>		<b>TOTAL</b>	<b>300</b>

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Resulta interesante pensar que transferencia tiene el mismo puntaje –la misma valoración– que la producción en investigación y esto refleja un intento por “premiar” dos modos de producción y circulación de conocimiento diferentes. Dos perfiles diversos de docentes-investigadores/as –y la gama de matices que puedan

existir entre unos y otros– cuyas especificidades disciplinares, sin embargo, no han tenido espacio en la grilla; es decir, los modos de transferencia en cada una de las disciplinas difieren, pero son valorados del mismo modo. En este sentido, afirmaban algunos evaluadores/as:

*“...Evaluador 2: Otra cosa que a mí ha pasado, yo he tenido que evaluar dentro de la UNAM a la Facultad de Arte y Diseño, que una publicación es presentar una muestra, esa es la publicación, ahí se te complica el doble, eso es otra cosa completamente distinta, ellos ponen como trabajos de investigación la estatua tal y vos decís: a la miércoles cómo voy a evaluar esto! Evaluador 1: Yo vengo de una familia de músicos y estábamos conversando hoy con dos personas que pertenecen a la cultura, y un músico, un director de orquesta eminente, le ponemos una categoría baja porque la ejecución no tiene lugar, un pintor de primera categoría estaría abajo de uno que se dedica al estudio crítico del arte del renacimiento, que no es que no tenga importancia. Evaluador 2: Hay cosas tan específicas de la disciplina que es muy difícil evaluarla si no sos de la disciplina y si sos, no te deja el formulario, ese tipo de cosas viste todavía hay que analizarlas. Evaluador 1: Claro, los proyectos comunitarios, por ejemplo, que uno puede decir, no son de investigación científica estrictamente, pero son proyectos que contribuyen al desarrollo de la educación en todos sus niveles, eso escuchame, si vos lo presentas en el CONICET, te dicen, no, te equivocaste de kiosco” (Entrevista E-10, Comisión Regional E, 26/10/16)*

*“Tenemos un mal registro de transferencias, la patente está clara, pero faltan registros. Hay mucha transferencia en las universidades que no van con una patente, sobre todo la que es social y es muy importante en un país como el nuestro que vive en crisis, o tenes la gente que trabaja en veterinaria, agricultura, tenes mucha transferencia al sector productivo que no va de la mano de la patente.” (Entrevista E-8, Comisión Regional E, 04/10/16)*

*“Y no es lo mismo hacer transferencia en lugares donde es más sencillo, como pueden ser ciudades o provincias más ricas, como hacerlo en pueblos pequeñitos o provincias muy pobres donde no solo tenes que luchar con tu falta de presupuesto sino también con la gente y la comunidad que te recibe, que no tiene a lo mejor esa visión que tienen otro tipo de comunidades. Y eso hace difícil poner parámetros para decir: a éste le doy 3, a éste le doy 10 y al otro le doy 25 porque no es lo mismo, es muy difícil evaluar eso. El esfuerzo que pone el docente, sobre todo el docente de carrera que no está anclado al sistema científico, que la ha peleado siempre desde la universidad” (Entrevista A-10, Comisión Regional A, 24/08/16)*

También hay voces que consideran excesivo el peso otorgado a las actividades de transferencia en el marco de un programa que busca estimular la investigación científica:

*“... sobrevaluado todo lo de transferencia, vinculación y extensión, por ahí con ese rubro vos obtenes más puntaje que en producción científica, nosotros estamos exigiendo, fijate que nosotros acordamos en este comité, una publicación en una revista local o los congresos, si es local y si no es primero o último autor darle 1 punto, y si es un nacional 3 puntos, si es internacional 4, y por una charla en una actividad*

*de extensión por ahí le das 4 puntos y hay gente que hace eso que tiene 20 charlas o 20 artículos publicados en el diario, y tiene más puntaje por eso, está bien que la transferencia, la vinculación y la extensión y todo eso se valore de alguna manera, pero no puede tener un peso mayor que la parte de producción científica, estamos evaluando docentes investigadores/as, no docentes extensionistas (...) No tiene el mismo peso, ir a dar una charla que uno va un día, no tiene el mismo peso que lo que es escribir un artículo científico y no solamente escribirlo, sino hacer un experimento para poder revisar ese artículo científico, ir y volver con el réferi, los editores, ósea lo que lleva un trabajo en un artículo científico con repercusión de impacto internacional no tiene lo mismo... por eso debe sopesarse de manera distinta... la parte de la extensión, la vinculación, es importante, pero el incentivo es al docente investigador, entonces que esas actividades son importantes y que para la universidad pública son las tres patas, los tres pilares, docencia, investigación y extensión, está todo bien, pero esto es un programa de incentivos al investigador...” (Entrevista C-4, Comisión Regional C, 14/11/16).*

Para analizar este tipo de posicionamientos podría resultar útil hacer una analogía con aquello que postula Vasen (2018), a propósito del sistema de incentivos mexicano, en relación a la existencia de una desarticulación entre “*los objetivos centrales de las políticas públicas de ciencia y tecnología y las señales que reciben los investigadores/as acerca del tipo de conducta que se considera deseable*” (p.3). Este autor, sostiene a modo de hipótesis, que “*mientras el discurso de la política científica impulsa la agenda del conocimiento aplicado y transferible, los incentivos se alinean con la forma clásica de concebir la tarea académica.*” (p.3). En el mismo sentido, podemos pensar que los docentes-investigadores que están cumpliendo el rol de evaluadores/as en el PROINCE aplican criterios implícitos de evaluación anclados en una concepción tradicional de hacer ciencia y un perfil clásico de investigador (valorando las publicaciones, la formación doctoral, etc.) mientras que la Grilla de puntajes refleja uno de los lineamientos de la política científica orientado a ponderar las actividades de transferencia y vinculación (otorgándole un puntaje similar al de producción en investigación). En esta encrucijada, los docentes que postulan al programa deberán ir construyendo sus trayectorias teniendo en cuenta, tal como plantea Vasen, que su participación en actividades de vinculación y transferencia de conocimiento puede ser una apuesta riesgosa que quita tiempo a la investigación “*propia mente dicha*” y que da lugar a productos de calidad dudosa que serán tomadas en cuenta, luego, para sus estímulos.

## **7. Actividad y producción en docencia: ambigüedades y controversias**

Esta unidad de evaluación se ha mantenido estable con un puntaje máximo de 250 puntos, aunque sufrió modificaciones en la distribución interna en el Manual de Procedimientos de 2014 cuando la dirección de tesis de grado pasó de 50 a 80 puntos; probablemente, en respuesta al debate en torno a si el elevado valor asignado a la dirección de tesis de posgrado para acceder a las categorías superiores habría desalentado y desfavorecido la dirección de tesis de grado por parte de los/

las docentes. Ahora bien, ¿cuáles son las actividades más premiadas al interior de este ítem? En primer lugar, las publicaciones de libros con arbitraje, lo que incluye una amplia diversidad dejando a criterio de los/las evaluadores/as la ponderación y estableciendo como máximo 180 puntos (el mismo puntaje que los libros registrados en el ítem producción científica). En segundo lugar, se valora la docencia en el posgrado con un puntaje máximo de 100, lo cual ha sido objeto de controversias entre los evaluadores/as porque no disponen de la información mínima necesaria para determinar si es una intervención docente esporádica o permanente, si es en el marco de una carrera o de un taller/curso, si el espacio en el cual se dicta está aprobado por CONEAU o no, etc. Es decir, genera más dudas que certezas al momento de ser evaluado. Dos subítems siguen en orden de importancia: innovación pedagógica con referato y dirección de tesis de grado.

4	ACTIVIDAD y PRODUCCIÓN EN DOCENCIA	PUNTAJE HASTA	EVALUACIÓN
4.1	Libros publicados por editorial con arbitraje o Comité Ed.	180	
4.2	Capítulos de libros publicados por editorial con arbitraje o Comité	60	
4.3	Innovación pedagógica (*)	80	
4.4	Material didáctico sistematizado	40	
4.5	Docencia en carreras de posgrado	100	
4.6	Otra docencia de posgrado	50	
4.7	Integrante de tribunales de concursos docentes	40	
4.8	Integrante de tribunales de tesis de posgrado	60	
4.9	Dirección de tesis de grado o trabajos finales aprobados	80	
4.10	Dirección de pasantes	20	
4.11	Integrante de Comisiones Evaluadoras en Org. Acreditación	60	
<b>Puntaje máximo (Acumulables Hasta el Máximo)</b>		<b>TOTAL</b>	<b>250</b>

(\*) 4.3 a Publicaciones con referato: hasta 80 puntos / 4.3 b Publicaciones sin referato: hasta 30 puntos / 4.3 c Presentaciones en Congresos hasta 30 puntos.

Fuente: Acta de categorización 2016-2018

Este aspecto de la grilla se presenta como ambiguo y confuso, tanto para el/la postulante como para el/la evaluador/ra. En el caso de los postulantes, esta ambigüedad les permite distribuir su producción entre dos aspectos de la grilla: producción científica y producción en docencia. Ambos ítems saturan en un puntaje máximo y la estrategia generalizada consiste en distribuir la producción para tener puntos en ambos, pero, esto potencia la aparición de prácticas de tergiversación o “refrito” que predispone de muy mal modo a los evaluadores. Llevado a un extremo, Araujo (2003) ha advertido el surgimiento de *formas trágicas del fraude*, tales como falseamiento del curriculum en función de los requisitos de la evaluación o la utilización de diversos artilugios en la presentación del CURRÍCULUM VITAE para mejorar resultados, concluyendo que:

“Si la política gubernamental basada en incentivos constituye un instrumento que moviliza y favorece, indirectamente, la aparición de conductas fraudulentas, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que el Estado Evaluador ha generado un clima propicio y estimulante para su extensión y proliferación en el campo de la educación superior” (Araujo, 2003:116-117).

Las advertencias en relación a este aspecto fueron recurrentes entre los/las evaluadores/ras:

*“Otra de las cosas es que los que llenan al formulario no diferencian, no saben diferenciar la producción en docencia de la producción en investigación, siempre en docencia ponen la investigación y en investigación la vuelven a repetir.” (Entrevista C-6, Comisión Regional C, 14/11/16)*

*“Observador: me llaman y me dicen que anote que no tiene sentido el ítem de producción en docencia y producción científica porque es lo mismo y muchas veces los postulantes repiten la información, le cambian una coma y lo ponen en los 2 lugares. Evaluador: “Quien no lo hizo!”. Todos se ríen. Evaluador: “La próxima hay que hacerles un curso sobre cómo llenar las planillas, ¡ponen todas las ponencias como innovación pedagógica!”. (Notas de observación N-10, Comisión Regional D, 23/11/16)*

Así, nuestras observaciones en los comités y las entrevistas realizadas, nos permiten observar la existencia de una tensión entre estos dos capitales que son, en definitiva, intransferibles: nos referimos a la producción en investigación y producción en docencia. Los docentes con un cargo de dedicación simple que pertenecen al CONICET y, por lo tanto, tienen relativamente elevada producción en investigación a la vez que casi nula producción en docencia, acceden rápidamente a las categorías superiores; al igual que los docentes que tienen un perfil más docente, con mayores dedicaciones y con abultada producción en docencia. Entre los evaluadores emergen posturas diversas que reflejan la tensión entre la producción en investigación y en docencia; en definitiva, pone en cuestión el objetivo último del PROINCE en relación a estos perfiles: ¿es un programa que busca estimular al investigador que hace docencia o se propone premiar al docente que hace investigación?:

*“Y te digo otra cosa: todo el mundo pone publicaciones en investigación, pero omiten las de docencia. Y eso es indispensable, porque no estamos evaluando meros investigadores/as sino docentes que son investigadores/as. Entonces la producción en docencia es fundamental. Yo creo que no puede categorizar si no tiene al menos un punto en este ítem”. (Notas de observación N-1, Comisión Regional A, 05/04/17)*

*“siga participando, porque no tiene antigüedad suficiente, hay que darle la V de origen, ingresante. Tiene todo, varios títulos, máximo puntaje en todo, pero no te da la antigüedad. Si no te da, no te da. Yo entiendo, es gente de CONICET que tienen máximo en todo, pero no tienen antigüedad docente. Este es un programa para docentes que incentiva la investigación, y no de investigadores/as que se meten en la docencia. (...) hay que valorar el que no ha estado en el CONICET y se ha pasado la vida en la universidad porque la pendiente es mucho más alta. Yo sigo pensando que es un programa para docentes y hay que valorar lo docente” (Notas de observación N-4, Comisión Regional A, 23/08/16)*

*“... yo lo que pienso que en este caso quizá está pensado para, digamos, de alguna manera, premiar al docente que cumple con su rol de investigador, a pesar de no ser full time, porque el full time está obligado a hacer investigación (...) A ver, qué pasa, ¿cuál es el criterio? Yo creo que ni nosotros mismos entendemos bien cuál es el fin de esta categorización, se llama categorización docente, pero es una categorización de*

*docentes en el área de investigación entonces tendría que llamarse categorización de investigación docente y yo creo que está dirigida a aquellos docentes que no tienen una dedicación que les obliga a hacer investigación porque el que tiene la dedicación que le obliga a hacer investigación, es redundante. Lo que tendrían que hacer es directamente darle el incentivo docente el que tiene la categoría full time” (Entrevista E-14, Comisión Regional E, 26/10/16)*

La tensión entre las actividades y producción en investigación y en docencia se replica, también, en los concursos docentes, algo que no analizamos en profundidad pero que inevitablemente emergió en las entrevistas:

*“... cuando vas a concursar un cargo docente, tu trayectoria docente, tu producción en docencia tiene más peso que la investigación o que el título de doctor, justamente para equilibrar, porque te puede venir el doctor, que ya nos ha pasado, que se ha formado Harvard, en Oxford, lo que sea, está bien, pero como docente es un desastre, nunca hizo docencia en su vida. Eso es relativo, depende de cada universidad, cómo lo analiza, cómo lo califica, de los jurados.” (Entrevista E-10, Comisión Regional E, 26/10/16)*

Como hemos observado, quienes evalúan en el PROINCE sostienen mayoritariamente que el programa está pensado para el ámbito universitario, ponderan al perfil de “docente-puro”, y desde esa perspectiva resulta acertado otorgar un peso importante a las actividades docentes. Sin embargo, la Grilla de puntajes otorga mayor valor a las actividades de producción en investigación -300 puntos- mientras que producción en docencia asciende a 250, algo que podría colaborar en la profundización de la brecha que separa ambas actividades y nos conduce a pensar si en lugar de articularlas, como fue propuesto en los inicios del programa, no estaría provocando mayor distancia:

*“... Y es un sistema que a la docencia le está sacando una de las patas, estás privilegiado la investigación, porque es otra carrera, basada en la producción con mayor presión, entonces los jóvenes, por ejemplo, no quieren dar clases, tienen que investigar (...) se supone que vos tenés que hacer 50% docencia y 50% de investigación, entonces como te da más puntaje si vos haces investigación, publicaste y un montón de cosas, se deja de lado la docencia, y no haces buenas guías de trabajos prácticos porque no te da el tiempo” (Entrevista E-12, Comisión Regional E, 05/10/16)*

*“... yo creo que debería existir en el país el incentivo al investigador que haga docencia, y que sea otro, que se mida diferente, para mi tendría que ser separado, dos incentivos, o sea yo gano por ser docente, si además hago investigación me premian, supongamos que él sea CONICET, casi full time CONICET, hace docencia, vuelca todo lo que estudia, hay que darle un plus, pero su tarea principal es ser investigador.” (Entrevista C-7, Comisión Regional C, 14/11/16)*

Sin embargo, el propio programa al otorgar un valor relativamente alto a la producción en docencia tracciona la inclusión en el proceso mismo de categorización del “docente-puro” poniendo en tensión ese perfil con el de “docente-CO-NICET” que acumula mayor puntaje en la producción científica; así, ambos

perfiles compiten por el acceso a las categorías superiores, pero en base a capitales diferentes.

## 8. Otros capitales, otras inversiones

La Grilla de puntajes se completa con otros aspectos que resultan menos eficientes para promocionar o acceder a las categorías propuestas por el programa. El caso de *Formación Académica* se ha mantenido en 200 puntos desde los inicios y entre los/las evaluadores/as emergen opiniones que van desde un extremo en el cual consideran injusto que el puntaje sature y queden muchos cursos realizados por los postulantes sin poder contabilizarse (el doctorado vale 200, la maestría 100 y la especialización 50 y luego pueden contabilizarse los cursos de posgrado), hasta el otro extremo de aquellos que consideran inoportuno equiparar la sumatoria de una cierta cantidad de cursos con la realización de un doctorado, por ejemplo.

El ítem dedicado a *Docencia* también ha mantenido su puntaje en 200 y es el único que no genera controversias ni ambigüedades porque la distribución hacia el interior está claramente pautaada: un profesor titular ordinario o regular vale 200 puntos y va bajando este valor a medida que disminuye la jerarquía del cargo hasta llegar a ayudante de primera interino que vale 34 puntos. Un dato importante es que no pueden contabilizarse los cargos detentados en universidades privadas.

Otro aspecto que se valora y puntúa está referido a las *Actividades de Investigación científica, artística o desarrollo tecnológico* y en este caso el puntaje ha sufrido modificaciones: disminuyó de 200 puntos, en 1997, a 180 en 2003 y luego volvió a aumentar a 200 en 2008, manteniéndose en ese valor hasta la última categorización. La distribución al interior entre los diversos sub aspectos evaluados ubica en primer lugar la dirección o co-dirección de programas acreditados y la dirección de proyectos acreditados, otorgándoles el mismo puntaje. Luego, la codirección de proyectos; la pertenencia a un proyecto (con diferencias en función de la antigüedad) y, finalmente, el menor puntaje es asignado a los becarios de investigación.

El caso de la *Gestión* ha experimentado una disminución de su puntaje que en 1997 ascendía a 200 y en 2003 disminuyó a 150, manteniéndose en ese valor durante la última categorización y siendo el ítem con menor valor asignado en el total de los aspectos incluidos en la grilla. A pesar de esto, observamos cierta discordancia entre el peso que esta actividad tiene en la grilla de puntajes y la percepción que permanece en el imaginario de algunos evaluadores para quienes resulta un aspecto sobrevalorado o que debiera, directamente, ser eliminado de la Grilla de evaluación:

*“si usted me pregunta, mire usted tiene la oportunidad de diseñar el manual de procedimientos ¿le daría puntaje a gestión? le diría que no, porque la gestión no representa una capacidad o una idoneidad específica respecto de los programas de docencia o de investigación, que alguien sea o que ocupe una responsabilidad no garantiza que sea un buen docente o que sea un buen investigador en el laboratorio (Entrevista E-3, Comisión Regional E, 27/10/16).”*

*“Para mí está muy sobrevaluada la gestión, no de los que son ad-honorem (...) Es cuestión de decisión, si yo voy a ser Rector, independientemente de que uno diga es mucha plata o poca plata, es más plata que si quiero investigar. Entonces es una cuestión de decisión, optó por ganar más, está bien cumple una función y todo, pero este punto de vista, ha recibido suficiente mérito. En cambio, yo sostendría la parte de los consejeros, jefe de departamentos, es decir, lo que es una labor que hacen a pura sangre nomás.” (Entrevista E-8, Comisión Regional E, 04/10/16)*

*“... Nos parece que algunas cosas deberían cambiarse, como por ejemplo los cargos de gestión, uno está evaluando... dando una categoría para un docente investigador y hay cargos de gestión que son políticos, no tienen nada que ver con la docencia y la investigación y dan mucho puntaje. (...) porque uno puede ser un decano y no haber hecho nada de investigación, puede ser un decano, puede ser director de carrera, puede ser secretario de facultad. Entonces nos parece que eso directamente no debería ser considerado” (Entrevista E-9, Comisión Regional E, 05/10/16)*

La interpretación de estos testimonios es posible en el marco de los perfiles diversos que conviven en PROINCE y que venimos analizando. Es decir, aquí sobresale la disputa de evaluadores/as que son docentes-puros y que están confrontando con el perfil de docentes gestores que en los inicios del programa tuvieron un peso muy fuerte en la distribución de puntajes en la grilla y que si bien luego se fue modificando aún continúan generando resistencias. Estos docentes-puros aparecen jaqueados por un doble frente: por un lado, por el docente-CONICET (perfil investigador) que le disputa el puntaje en la producción científica y la formación de recursos; por otro lado, por el docente-gestor a quien tiene que disputarles el puntaje vinculado a los cargos de gestión en la universidad.

## **9. Comentarios finales**

El objetivo central de este trabajo se orientó a comprender cuál es el tipo de prestigio que la cultura evaluativa del PROINCE fue forjando y fortaleciendo desde sus inicios, cuáles son los aspectos académicos que este programa legitima y cuáles las tensiones que emergen entre los diferentes elementos evaluados. Para responder a este interrogante indagamos en dos niveles, el primero, explícito o normativo, analizando la composición y distribución de puntajes establecidos en la Grilla que el programa provee como herramienta concreta para la evaluación; y, el segundo nivel, implícito o emergente en las prácticas evaluativas concretas, a las que pudimos acceder durante el trabajo etnográfico que realizamos con entrevistas y observaciones en los comités evaluadores.

Como punto de partida, vimos que la categorización desarrollada en el marco del PRONCE, aún con imperfecciones, demandas y críticas, está legitimada y aceptada. Los/las evaluadores/as y postulantes sostienen el sistema de evaluación porque es percibido como garante del proceso clasificatorio, como el espacio donde el acuerdo sobre la calidad se pone de manifiesto y donde el principio meritocrático es incuestionable. Los/las docentes-investigadores juegan el juego, ponen su *illusio* al servicio de la obtención o promoción de las categorías que el programa

propone, que funcionan como una fuente de prestigio, de reconocimiento, entre los miembros del campo académico.

Efectivamente, el PROINCE distribuye capital simbólico pero el poder de consagración de ese capital depende, en gran medida, de la acumulación y anclaje de esos capitales (científicos, de poder universitario, etc.) en los perfiles de los/las docentes postulantes. Así, por ejemplo, los docentes-investigadores “puros” fortalecen su posición en base a los ítems de la grilla vinculados a la docencia, tales como formación de recursos humanos, producción en docencia, extensión o transferencia. Los perfiles de docentes “gestores” sobreviven en el sistema en base a cargos ejecutivos en las universidades (que sufrieron una devaluación y ocupan hoy el menor puntaje en la grilla) y a lo largo de este capítulo pudimos observar que en el imaginario de los evaluadores continúa funcionando con fuerza la idea-límite que los cargos de gestión son definitorios para el acceso a las categorías superiores. Opuesto a ambos, encontramos el perfil de “docentes-investigadores del CONICET” que también es puro en el sentido de que va construyendo su prestigio y accediendo a las jerarquías del programa en base a la producción científica, pero con ciertos límites dados por sus cargos docentes, generalmente de dedicación simple, y en muchos casos de Jefes de Trabajos prácticos o adscriptos ad-honorem.

Los resultados de nuestras observaciones indican que el proceso de evaluación del programa de incentivos valoriza principalmente la formación de recursos humanos, la producción científica y la transferencia, reforzando aquel perfil docente-investigador “puro”. Si bien éste disputa con los otros perfiles, el propio programa tiende a otorgarles las categorías máximas. En efecto, la formación de recursos humanos (o, su intercambiable: acreditación de una trayectoria en investigación) tiene un peso fundamental asumiendo el mayor puntaje otorgado en la grilla. En este sentido, podemos pensar que el PROINCE aplica un instrumento que tiende a ser conservador o reproductivo porque contribuye a profundizar las jerarquías existentes, pero a la vez, solidario, porque abre posibilidades a perfiles diversos y especialmente permeable a las asimetrías institucionales y regionales del campo científico-universitario.

En este capítulo argumentamos que la Producción en Investigación, otro de los pilares en la construcción del prestigio, encierra una multiplicidad de perfiles, conformando un espacio donde docentes-investigadores que publican en circuitos mainstream y en inglés conviven con docentes-investigadores con una orientación más local, nacional o regional. Una disputa crucial que plantea el programa en relación a la Producción en Investigación es la ambigüedad y superposición existente entre ese aspecto y la Producción en Docencia. El vínculo entre estos capitales es confuso y tenso, lo cual provoca que los perfiles más orientados a la investigación busquen acomodar su producción de manera tal de completar la parte de Producción en Docencia que estipula la grilla y viceversa.

En relación a las actividades de Transferencia, advertimos cierta controversia o contradicción entre las señales explícitas del programa de incentivos (ponderar de igual modo la transferencia y la producción científica, lo cual refleja un intento por premiar dos modos diferentes de producir ciencia) y los criterios implícitos desplegados por los/las evaluadores que continúan valorando mayormente

actividades científicas ancladas en una concepción más tradicional o clásica de la ciencia. Sumado a esto, son incipientes los perfiles de docentes orientados a desarrollar PDTS o proyectos de vinculación, lo cual no ha generado todavía la necesidad real de modificar o acomodar este bloque de evaluación.

Los vínculos entre la práctica de la investigación y la práctica docente adquieren significado en el marco del PROINCE. Este sistema de evaluación pondera ambas prácticas y funciona como un corseé paradójicamente laxo. Es decir, por un lado, encorseta la práctica evaluativa estableciendo una grilla de puntajes y dejando escaso margen de autonomía a los y las evaluadores para incorporar criterios propios de evaluación, pero, al mismo tiempo, admite la incorporación de variados perfiles de docentes-investigadores. Aunque hemos demostrado que el perfil dominante, en el sentido de ser jerarquizado y valorado, es aquel del docente-investigador “puro”, que publica en circuitos más locales o regionales, forma tesis de grado y posgrado, dirige proyectos de investigación en las universidades, desarrolla actividades de transferencia y/o extensión. Es decir, combina un poco de docencia, un poco de investigación, un poco de transferencia. A su vez, esos perfiles son quienes mayoritariamente aceptan cumplir el rol de evaluadores en el programa, siendo jueces y parte del proceso de categorización, y desde ese lugar van forjando una cultura evaluativa cuya principal lucha está dada por posicionarse y posicionar a sus pares como destinatarios “elegidos” del programa.