Evaluación académica y científica en transición

CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES, PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y LINEAMIENTOS DE CAMBIO EN ARGENTINA

coords.
Laura Rovelli
Pablo Vommaro

CLACSO

EVALUACIÓN
EN CONTEXTO

Evaluación académica y científica en transición

Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina

Evaluación académica y científica en transición : configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina / Karina Batthyány ... [et al.] ; Coordinación general de Laura Rovelli ; Pablo Vommaro. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-308-037-3

1. Evaluaciones. 2. Docentes. 3. Educación Universitaria. I. Batthyány, Karina

II. Rovelli, Laura, coord. III. Vommaro, Pablo, coord.

CDD 378.05

Arte de tapa: Dominique Cortondo
Corrección de estilo: María Laura Romano
Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Evaluación académica y científica en transición

Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina

Laura Rovelli y Pablo Vommaro
Coords.

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL
EVALUACIÓN EN CONTEXTO
CLACSO

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

CLACSO Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory, Marcela Alemandi y Ulises Rubinschik - Producción Editorial

LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital desde cualquier lugar del mundo ingresando a **libreria.clacso.org**

Evaluación académica y científica en transición. Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina (Buenos Aires: CLACSO, mayo de 2025).
ISBN 978-631-308-037-3

CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875
<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Esta publicación fue sometida a una evaluación por pares de la que participaron los siguientes especialistas: Jaquelina Edith Noriega, Matías Alberto Alcántara y Diego Ariel Haimovich.

Índice

Presentación **9**
Karina Batthyány, Pablo Vommaro y Laura Rovelli

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Las tramas institucionales en las evaluaciones de las áreas de investigación y posgrado **31**
Silvina Galetto, Graciela Castro, Sebastian Andujar, Yussef Becher y Nora Reyes

Evaluación institucional, investigación y ciencia abierta en Argentina **63**
Sonia Araujo

El proceso de evaluación y acreditación de la Universidad Nacional del Comahue. Historia y actualidad de un proceso conflictivo **111**
Guido Riccono, Mariano Suarez Nigra y Judith Naidorf

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Estado de situación, contribuciones y recomendaciones para la formulación de políticas institucionales **143**
Verónica Walker y Julieta Rodera

Análisis, desafíos y aportes para la efectiva participación estudiantil en los procesos de evaluación de docentes universitarios **193**
Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Jesús Barrios

La docencia universitaria como objeto de evaluación. Interrogantes y desafíos institucionales 237
Déborah Saientz, Melina Lazarte Bader, Julio Sal Paz y Claudio Sebastián Fernandez

EVALUACIÓN JUSTA Y RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación de las carreras iniciales en los instrumentos recientes de promoción de la investigación en Argentina 283
Laura Rovelli

La experiencia biográfica de *evaluar* y *ser evaluado* en los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en Argentina. Contribuciones narrativas al diseño de políticas y reformas del sistema 321
Luis Porta, Mariana Foutel, Jonathan Aguirre y Laura Proasi

Trayectorias de mujeres científicas en Argentina. Un estudio exploratorio sobre procesos evaluativos, maternidades y desigualdades de género (2008-2023) 363
Melina Morzilli y Leticia Muñiz Terra

Ética e integridad en la evaluación responsable de la investigación. El caso argentino 403
Mónica de la Fare y Laura Rovelli

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA). Configuración institucional, formación de investigadores y nuevas políticas evaluativas 437
Pedro Fiorucci

Sobre autores y autoras 473

Unidades de investigación en Universidades e Instituciones públicas de Ciencia, Tecnología e Innovación que participan de este libro 491

Presentación

Karina Batthyány, Pablo Vommaro y Laura Rovelli

En la última década, el imperativo de reformar la evaluación científica, tecnológica y académica ingresa como cuestión problematizada en la agenda global y regional de políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) y Educación Superior (ES). En estos ámbitos, se observa en la evaluación un pasaje gradual desde un énfasis inicial centrado en el volumen y la productividad hacia un enfoque en torno a la calidad de la investigación y sus impactos económicos, sociales y ambientales, junto con el desarrollo de procesos más evolutivos y formativos, que permitan generar un cambio positivo en la cultura académica y de investigación (Sivertsen, 2017; DORA, 2013). En paralelo, emerge una agenda orientada por principios de inclusión, diversidad, equidad y pluralismo epistémico en diálogo con las prácticas de ciencia abierta (CLACSO-FOLEC, 2022; Vommaro y Rovelli, 2022, UNESCO, 2021).

En Argentina, al igual que en varios países de América Latina y el Caribe, la evaluación académica y científico-tecnológica enfrenta diversos desafíos: el desacople entre las instituciones de CTI y las universidades; la expansión de sistemas de evaluación científica y de investigadores/as basados en indicadores cuantitativos y

hegemónicos en detrimento de los regionales y nacionales (CLACSO, 2021; Beigel, 2021; Bianco, Sutz y Gras, 2016), lo que complejiza la construcción de agendas orientadas hacia las prioridades nacionales y locales (Sutz, 2021; Naidorf y Alonso, 2018); el escaso reconocimiento de una diversidad de conocimientos producidos en las actividades de docencia, extensión y vinculación (Walker, 2022; Estébanez, Di Bello y Versino, 2021; Araujo, 2014). La incipiente adecuación a los principios de acceso y datos abiertos establecidos en la Ley 26.899 de 2013 y a otros componentes de la ciencia abierta requiere del diseño de metodologías específicas que orienten y coordinen su implementación (Babini y Rovelli, 2020), sumado a la necesidad de mejorar diversos aspectos éticos y de integridad de la investigación, a partir de perspectivas más integrales. Además, aún reconociendo ciertos esfuerzos, perviven las desigualdades de género y en las carreras iniciales, a partir de criterios sesgados o desarticulados, que atentan contra la participación equitativa en los ecosistemas.

A pesar de lo señalado, hasta 2023, existieron debates e innovaciones relevantes en la evaluación de las políticas de CTI y académicas en Argentina. La propuesta de una Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030 (PNCTI 2030) se orientó en esta dirección. La convocatoria PISAC CTI 2022 buscó renovar y promover esos debates, apoyándose en el relevamiento, la sistematización y el análisis de estudios e informes internacionales, regionales y locales y en procesos de diálogo con actores y actrices del ecosistema académico y científico tecnológico. La finalidad fue contribuir con diversas metodologías, procedimientos

y buenas prácticas a la transformación de los sistemas de evaluación en sintonía con el fortalecimiento de las capacidades de la CTI inclusiva en el país y las necesidades institucionales y sociales.

Esta publicación es resultado del proyecto de investigación "Fortalecimiento de la Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030 a partir de la contribución al diseño de Políticas y Reformas en los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina", aprobado en el marco de la Convocatoria PISAC 2022: Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del ex Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en Argentina. La propuesta ha sido dirigida por Pablo Vommaro, Secretario Académico del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, y conformada por cuarenta y cinco integrantes, pertenecientes a doce universidades e instituciones públicas de CTI, todas ellas integrantes de la red CLACSO y localizadas en seis regiones del país: Gran Buenos Aires, Centro, Cuyo, Noroeste, Pampeana y Patagónica.[1]

[1] Estuvieron representadas en el proyecto las siguientes instituciones: el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y CONICET; el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (IICE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA); el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo); la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN); el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS); las Facultades de Filosofía y Letras, Psicología, Derecho y Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT); la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); el

El proyecto estuvo enmarcado en el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) y contó con Laura Rovelli en la coordinación; Ana Luna González en la gestión de la investigación y Rosario Guzzo en el área metodológica. La investigación se inició formalmente en julio de 2023, se extendió por más de un año (condicionada por las restricciones, recortes y dificultades vividas desde diciembre de 2023 en la ciencia y las universidades públicas de Argentina) y buscó realizar diversos diagnósticos y caracterizar algunas tendencias en torno a la evaluación responsable de las instituciones, las carreras y las trayectorias académicas y/o científicas recientes en Argentina. Dada la configuración del equipo de trabajo a partir de 12 centros miembros de la red CLACSO y sus respectivos intereses y líneas previas de investigación, el estudio hizo foco en la evaluación institucional a partir del papel de la CONEAU, en la evaluación de la docencia universitaria y en distintas dimensiones en torno de la evaluación justa y responsable de la investigación.

En relación con la estrategia metodológica, en una primera etapa, con la colaboración del equipo del área de Biblioteca Virtual de CLACSO, se relevó y sistematizó la producción bibliográfica sobre las tendencias en la evaluación responsable en el plano internacional, regional y

---

Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación-CONICET de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP); la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, el Instituto Multidisciplinario de Investigaciones Biológicas y el Departamento de Informática de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL); y el Centro de Investigación en Economía y Prospectiva del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).

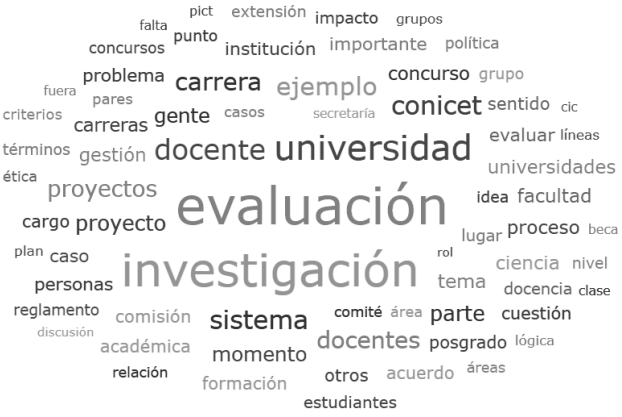
nacional, de acuerdo con las dimensiones seleccionadas en este estudio. Para ello, se consultaron las bases de datos y publicaciones en América Latina y el Caribe indexadas en Latindex, Redalyc y Scielo y en Google Scholar. La técnica de revisión bibliográfica recuperó la bibliografía publicada en los últimos diez años sobre el tema, y se produjo un documento conjunto de síntesis interpretativa crítica, el cual fue utilizado por cada uno de los nodos para profundizar su dimensión de estudio y elaborar primeros avances de escritura en la temática.

Con el aporte de los diversos equipos de investigación en las universidades nacionales que conformaron los nodos del proyecto, en una segunda etapa se relevaron y sistematizaron un conjunto de documentos y normativas nacionales, que sirvieron como herramientas analíticas y/o contextuales para el desarrollo del estudio y la escritura de los distintos capítulos. En una tercera fase de la investigación, se llevaron a cabo alrededor de sesenta entrevistas semiestructuradas en profundidad a expertos y autoridades del área de evaluación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i), del ex Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT), de la Comisión de investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). También se entrevistó a un grupo de responsables de las áreas de gestión académica y de ciencia y técnica de las universidades analizadas, junto con otras entrevistas más focalizadas al personal de investigación, a

evaluadores/as de comisiones disciplinares en CONICET y a referentes de academias de ciencia. Asimismo, los nodos integrantes del proyecto construyeron una base de datos común con los contactos de las personas a entrevistar y diseñaron un total de ocho cuestionarios para la realización de las entrevistas, las cuales se realizaron tanto en la modalidad presencial como virtual. Las entrevistas fueron registradas con audio y/o video, contando con el consentimiento informado de cada entrevistado/a.

Para abordar el análisis, se utilizó el software Atlas.ti, con el propósito de desarrollar un análisis sociohermenéutico de los discursos, es decir, un análisis pragmático del texto y de la situación social. Primero, se recopilaron las transcripciones de las entrevistas realizadas. Luego, se elaboró un libro de códigos representativo de las principales dimensiones y categorías analíticas de interés para la investigación. Posteriormente, se procedió a la conformación de una unidad hermenéutica. Así, se avanzó en el análisis integrador del corpus documental, bibliográfico y de fuentes primarias obtenido, empleando las diversas funciones y herramientas provistas por el Atlas.ti: creación e identificación de citas, asignación de códigos, creación de familias/grupos de códigos y de documentos primarios, herramientas de consulta, conformación de redes de códigos y citas, herramientas de visualización (nubes de palabras, mapas y tablas). A su vez, algunos nodos decidieron sumar a la escritura de sus respectivas contribuciones aportes previos en la temática, como entrevistas o fuentes documentales.

Gráfico 1. Nube de palabras producida a partir del análisis de las entrevistas realizadas en el Proyecto PISAC CTI-CLACSO



Fuente: entrevistas realizadas en el Proyecto PISAC CTI-CLACSO

Por otra parte y a fin de contribuir con la formulación y/o implementación de políticas públicas o institucionales orientadas hacia algunos lineamientos comunes de evaluación justa o responsable, junto con el equipo de comunicación y información de CLACSO y algunos de los nodos del proyecto se elaboró una caja de cuatro herramientas para la mejora de los procesos de evaluación. Cada una de ellas se encuentra disponible en el repositorio institucional de CLACSO (https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/xmlui/handle/CLACSO/250653) y están también alojadas en la comunidad PISAC-CLACSO creada en el repositorio Zenodo (https://zenodo.org/communities/clacso-pisac/records?q=&l=list&p=1&s=10&sort=newest), disponibles para su descarga en acceso abierto y bajo licencias abiertas. A continuación describimos las cuatro contribuciones:

- Herramienta para el diseño y evaluación de un CV Narrativo. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC. Enlace: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250654/1/Herramienta-evaluativa-CV.pdf
- Herramienta para la evaluación de la docencia universitaria. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC. Enlace: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251156/1/Herramienta-Docencia.pdf
- Herramienta. Recomendaciones para una evaluación responsable y justa de las carreras iniciales en el ecosistema universitario y científico. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC. Enlace: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251516/1/Herramienta-Carreras-Tempranas.pdf
- Recomendaciones para mitigar las desigualdades de género persistentes en la evaluación de las carreras académicas. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC. Enlace: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251720/1/Herramienta-Evaluativa-Genero.pdf

Finalmente, en la segunda parte de 2024, se realizaron reuniones de trabajo para compartir avances de escritura de los distintos capítulos y una presentación de los resultados de investigación realizada por los nodos de los proyectos participantes en esta instancia, en base a las dimensiones de análisis seleccionadas.

En adelante, esta publicación se organiza en tres bloques analíticos. En el primero, se despliegan estudios que

abordan distintas dimensiones de la evaluación institucional de las universidades, y se privilegia el papel de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En esa dirección, Silvina Galetto, Graciela Castro, Sebastián Andújar, Yussef Becher y Nora Reyes, del nodo de la Universidad Nacional de San Luis, analizan la relación entre la investigación y el posgrado en el marco de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras por parte de la CONEAU. Para ello, reconstruyen una línea histórica que busca dar cuenta del itinerario de las instituciones académicas desde los orígenes de la Comisión, pasando por las primeras evaluaciones, el desarrollo de estándares e indicadores, y las necesarias adecuaciones, finalizando con los desafíos actuales que plantea el vínculo entre este organismo de evaluación externa y las universidades nacionales.

Por su parte, Sonia Araujo, investigadora del nodo de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), indaga la evaluación del área de investigación en el marco de las evaluaciones institucionales realizadas por la CONEAU y las recomendaciones realizadas por este organismo nacional desde el marco de la ciencia abierta. Sobre este último componente, la autora advierte sobre la necesidad de promover un cambio cultural en las instituciones, dinamizado por un proceso de capacitación de los actores universitarios, que permita la definición de políticas institucionales y disciplinares de investigación y la construcción de criterios de evaluación alternativa.

Un tercer trabajo, elaborado por Guido Riccono, Mariano Suarez Nigra y Judith Naidorf, de los nodos de la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad de

Buenos Aires, indaga, desde una perspectiva de corte histórico y situada, el escenario conflictivo vivido en las distintas unidades académicas y facultades ante el intento de implementación de la evaluación y acreditación de carreras en la Universidad Nacional del Comahue. En el marco de un contexto social y político específico, el escrito recupera las acciones y estrategias de los principales actores académicos involucrados.

La evaluación de la docencia universitaria como objeto de investigación constituye el segundo bloque analítico de esta publicación y se desprende de la preocupación y trayectoria investigativa en la temática de una parte del equipo, radicado principalmente en universidades nacionales. Así, el cuarto capítulo, elaborado por Verónica Walker y Julieta Rodera, del nodo de la Universidad Nacional del Sur, hace foco en la evaluación de quienes se desempeñan en la docencia universitaria al analizar las políticas de regulación de acceso, permanencia y promoción a los cargos docentes en las universidades nacionales de Argentina. Para ello, las autoras ofrecen un estado de situación actualizado sobre la reglamentación de diseños institucionales de carrera docente o carrera académica (CD/CA) y un análisis interpretativo de las dinámicas institucionales derivadas de su puesta en marcha. El trabajo avanza en la elaboración de una serie de recomendaciones para la formulación y mejora de las políticas institucionales de evaluación de la docencia universitaria.

Por su parte, desde el nodo de la Universidad Nacional de Tucumán, Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Barrios exploran, en el quinto capítulo, el papel de la participación estudiantil en la evaluación

de la docencia universitaria. El trabajo destaca la relevancia creciente que ha adquirido la inclusión de la perspectiva estudiantil en las instancias de evaluación docente en los últimos años, como parte de procesos más amplios que se han ido complejizando y que asumen un carácter multireferencial. A su vez, dan cuenta de los desafíos y de las oportunidades que dicha participación podría aportar a la mejora de la enseñanza en las universidades nacionales.

En diálogo con los abordajes anteriores, en el sexto capítulo, elaborado por Déborah Saientz, Melina Lazarte Bader, Julio Sal Paz, Sebastián Fernández, se realiza un estudio comparado de los mecanismos institucionales orientados a evaluar a la docencia universitaria en las Universidades Nacionales de Tucumán y del Sur. El trabajo pone en diálogo las normas, los actores institucionales, y diversas voces de autoridad en la realidad material de dos universidades a partir de los cuales identifica un conjunto de cambios, revaloraciones y redefiniciones sobre la temática generados en los últimos tiempos. Finalmente, sintetiza una serie de desafíos persistentes para la mejora de la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, que se renuevan y complejizan ante los escenarios políticos e institucionales en curso.

El tercer bloque analítico apunta a explorar distintas dimensiones en la evaluación justa o responsable de la investigación. En ese sentido, el séptimo capítulo, a cargo de Laura Rovelli, del nodo de la Universidad Nacional de La Plata, busca sistematizar y actualizar los principales antecedentes de investigación y los debates internacionales recientes en torno a la evaluación de las carreras iniciales o tempranas, haciendo especial foco en el contexto

latinoamericano. En un segundo momento, se mapean y describen un conjunto de instrumentos de promoción de la investigación orientados hacia la población objeto de este estudio a fin de explorar los criterios, las metodologías y/o los indicadores de evaluación utilizados, la intersectorialidad con otras dimensiones priorizadas y su incidencia en el fortalecimiento de las carreras iniciales en Argentina. Uno de los argumentos del trabajo sostiene la existencia de una diversidad de enfoques orientados hacia la evaluación de las carreras iniciales en los instrumentos de promoción de la investigación, los cuales interactúan en entornos complejos con diferentes criterios, procedimientos y estilos de gobernanza de las instituciones.

La octava producción aborda la experiencia biográfica de evaluar y ser evaluado en los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en Argentina, mientras que desde una perspectiva narrativa se realizan una serie de contribuciones al diseño de políticas y reformas innovadoras. El trabajo ha sido elaborado por Luis Porta, Mariana Foutel, Aguirre Jonathan y Laura Proasi, del nodo de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). El capítulo promueve una reflexión sobre los procesos de evaluación desde las voces de quienes están inscriptos actualmente en el campo científico y académico nacional a partir de la recuperación de aquellas marcas vitales que permiten comprender la forma en que la persona que evalúa asume su rol. A su vez, propone la consideración de un CV Narrativo, en tanto recurso informacional que asiste a la evaluación de pares y complementa otros indicadores de información científica disponibles, a fin de

evaluar cada rol y estadio en el campo científico, académico y tecnológico. Dicho instrumento aporta una narración sobre los logros, facilidades y obstáculos que definen las expectativas de desarrollo profesional y permite contemplar los saberes específicos que la persona evaluada ha logrado a partir de su trayectoria desde dimensionalidades biográficas.

El noveno capítulo, a cargo de Melina Morzilli y Leticia Muñiz Terra, del nodo de la Universidad Nacional de La Plata, explora las trayectorias laborales de mujeres en la etapa inicial de sus carreras científicas, que han ingresado al CONICET entre 2008-2023 y que han sido madres durante ese período. Desde un abordaje de corte biográfico cualitativo, basado en el relevamiento y estudio pormenorizado de documentos, la realización de diez entrevistas biográficas junto con la aplicación de calendarios de vida, el escrito dilucida las formas en que los procesos evaluativos por los que transitaron las entrevistadas a lo largo de sus carreras, en el marco de las normativas institucionales relacionadas con la dimensión de género, contribuyeron o limitaron la configuración de sus transiciones ocupacionales en el organismo.

La décima contribución elaborada por Mónica de la Fare, de la Universidad Católica de Pelotas en Brasil, y Laura Rovelli, ambas investigadoras del Grupo de Trabajo de CLACSO "Ciencia Abierta como bien común", analiza las tendencias recientes de las políticas institucionales de regulación de la ética e integridad en la investigación y su evaluación. El estudio prioriza el caso argentino, en el contexto más amplio de los debates internacionales y latinoamericanos en torno a la evaluación responsable y

la mejora de la cultura y de los ambientes de investigación. Para ello, se sistematizan distintas normativas multinivel emitidas desde los organismos internacionales y regionales de ciencia y tecnología, en las que introducen regulaciones para el quehacer tanto investigativo como evaluativo. Se explora, además, su incidencia en el campo de las ciencias sociales y humanidades en el ámbito científico-universitario argentino, tomando en consideración el surgimiento y la proliferación reciente de los comités de ética, y se describen algunas de las principales características de estas configuraciones institucionales recientes.

Finalmente, el último capítulo, a cargo de Pedro Fiorucci del nodo de la Universidad Nacional de La Plata, explora la trayectoria histórica de la Comisión de Investigaciones Científicas (CICPBA), un organismo científico regional localizado en la provincia de Buenos Aires, en diálogo con el desarrollo y los vaivenes del sistema científico-universitario nacional. El trabajo prioriza el estudio de sus políticas de formación de doctores, para luego centrarse en las características particulares que asumen en la actualidad las políticas evaluativas a escala provincial. El argumento que guía el escrito afirma que las reformas recientes en materia de evaluación de la CICPBA buscan reposicionar la vinculación de la Comisión con el territorio, un aspecto central de su misión fundacional, al tiempo que procuran modificar ciertas distorsiones acumuladas en la composición institucional y disciplinaria de su planta de investigadores, a través de la incorporación de criterios de equidad e inclusión en los procesos de evaluación.

Por último, es importante destacar que la elaboración de esta investigación y el ingreso de la publicación al área

editorial de CLACSO se produjo en un contexto aciago para el sector científico-universitario público en Argentina. En su primer año, el Gobierno de ultraderecha, autoritario y regresivo en este país ha reducido en un 30,5 % el presupuesto para CTI , cuya función representaba en 2024 el 0,21 % del producto bruto interno, mientras que en 2023 era del 0,30 %. Se trata de la mayor caída en el presupuesto público para ciencia y tecnología desde 1972. El presupuesto ejecutado en la educación superior pública descendió un 33,1 % real en comparación con 2023, mientras que la inversión en el Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCTI) a través de proyectos y subsidios de investigación decreció un 61,2 %. Los salarios del personal de de CTI descendieron un 30 %, mientras que se perdieron más de 2600 puestos de trabajo en el área; sólo en el CONICET se ha reducido la fuerza laboral en un 9 % respecto del año anterior.[2] A este panorama se suma el desgobierno y la acefalía de muchos organismos, a través de una extendida subejecución presupuestaria, y la parálisis institucional en las principales agencias y organismos públicos del sector. Tal es el caso de la Agencia Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (AGENCIA I+D+i), que se encuentra sin un nuevo directorio designado, y se expresa también en la desjerarquización del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación a Secretaría, entre otras acciones.

[2] Los datos corresponden al análisis presupuestario del SNCTI-noviembre 2024, elaborado por el Centro Iberoamericano de Investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIICTI). Al respecto, véase: https://grupo-epc.com/informes/analisis-presupuestario-del-sncti-noviembre-2024/

Estas medidas han sido acompañadas por diversos negacionismos científicos como, por ejemplo, el de la crisis climática; por limitaciones a la libertad académica a través de actos de censura, como el intento por parte del presidente actual del CONICET de eliminar del repositorio institucional artículos de investigación en estudios de género, feminismo y diversidades, lo que se suma a las denuncias por persecución ideológica dentro del organismo, y de manera más amplia, a las narrativas extendidas de desacreditación de la universidad pública, de la labor del CONICET y de la investigación en ciencias sociales y humanidades. En este escenario de una institucionalidad muy frágil, de asfixia presupuestaria –descripta en términos de "cienticidio o cientificidio"[3]– y de ausencia de diálogo entre las autoridades gubernamentales y los distintos representantes del sector, la posibilidad de discusión sobre el Fortalecimiento de la Agenda de Cambio institucional del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030, temática que dio origen al presente proyecto de investigación y cuyo Plan que ha quedado obturado, se encuentra diluida.[4]

[3] El término "cienticidio o cientificidio" se utiliza para describir políticas, acciones o procesos deliberados de devastación, achicamiento o embate a los sistemas de producción de conocimientos científico-tecnológicos y sus capacidades en el mundo. Sobre el origen y usos del término, ver el trabajo reciente de Liaudat y Bilnes (2024).

[4] El 10 de noviembre de 2024, la revista científica internacional *Science* publicó un artículo en el que calificó los profundos recortes en el presupuesto del CONICET y otras instituciones científicas de Argentina como un "cienticidio", dado que desencadenan la migración del personal científico hacia el extranjero y dejan a la comunidad académica local en una situación alarmante. Al respecto, ver: https://www.science.org/content/

A lo largo de 2024, el movimiento estudiantil, el personal científico-universitario, los gremios del área y distintos sectores sociales se han movilizado en dos marchas multitudinarias en defensa de la universidad pública y en reclamo de mejoras en los salarios de los docentes de la Educación Superior (la primera tuvo lugar en el abril y la segunda en octubre de 2024), lo cual ha sido auspicioso para generar diversas resistencias y posibles horizontes de cambio, aunque queda un largo camino por recorrer. Estos movimientos, a su vez, han contado con numerosas expresiones de solidaridad por parte instituciones latinoamericanas de prestigio como la Universidad de la República (UDELAR) en Uruguay, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, diversas universidades de Colombia y Brasil y el Consejo Directivo de CLACSO.[5] En ese itinerario, emerge una agenda de políticas universitarias y científicas con dos velocidades: una más coyuntural y urgente, acelerada por la crítica situación presupuestaria y política de la que se advierten algunas de sus consecuencias más inmediatas, como la migración obligada por condiciones económicas y políticas del personal científico y académico, particularmente en las carreras tempranas e intermedias, y la emergencia de un nuevo ciclo de diáspora, pérdida de talentos y de "transferencia inversa

article/scienticide-argentina-s-science-workforce-shrinks-government-pursues-austerity

[5] Véanse las Declaraciones de los Centro Miembro de CLACSO en Argentina del 10 de octubre de 2024 y del 13 de enero de 2025: https://www.clacso.org/las-universidades-publicas-seguimos-resistiendo/ https://www.clacso.org/grave-ataque-al-desarrollo-cientifico-y-tecnologico-en-las-areas-del-conocimiento/

de tecnología".[6] A mediano y largo plazo, perviven ciertas condiciones de posibilidad para reponer una segunda agenda, que se liga con la autorreflexión y el dinamismo que poseen las propias comunidades científicas y académicas para transformar y mejorar sus prácticas.

Como parte de esta segunda discusión, esperamos que las contribuciones realizadas en este libro puedan retomarse a futuro para repensar formas más justas, igualitarias y diversas de recrear la evaluación académica y científica en las universidades y centros científicos de América Latina y el Caribe, que refuercen su propósito en favor del beneficio colectivo, de la ciencia abierta y pública y, en definitiva, de la recuperación de instituciones y sociedades más democráticas.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, Sonia (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 3(172), 57-77. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000527

Babini, Dominique y Rovelli, Laura (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto*

[6] Nos referimos al proceso por el cual los países más pobres forman con costos propios a los profesionales que luego brindan su trabajo a favor de los países más ricos.

en Iberoamérica. Buenos Aires: CLACSO-Fundación Carolina. https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15699/1/Ciencia-Abierta.pdf

Beigel, Fernanda (2021). A multi-scale perspective for assessing publishing circuits in non-hegemonic countries. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4, 1-16. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/25729861.2020.1845923

Bianco, Mabel; Gras, Natalia y Sutz, Judith (2016). Academic evaluation: universal Instrument? Tool for development?. *Minerva*, 54(4), 399–421. https://citinde.ei.udelar.edu.uy/uploads/bibliografia/da929e032554481b1920f7f2df7464c082976363.pdf

Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación-DORA (2013). https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/

CLACSO (2021). Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. Serie Para Una Transformación de la Evaluación de la Ciencia en América Latina y el Caribe del Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC). Buenos Aires: CLACSO. https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/3349/1/FOLEC-Diagnostico.pdf

CLACSO-FOLEC (6 de junio de 2022). Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe [Declaración aprobada en la XXVII Asamblea General de CLACSO]. Ciudad de México. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169563/1/Declaracion-CLACSO-FOLEC-version-extendida.pdf

Estébanez, María Elina; Di Bello, Mariana y Versino, Mariana (2021). Universidad y "entornos": reflexiones sobre la vinculación y el diseño de políticas universitarias en Argentina. *Reflexiones*, 101(1), 1-20. https://www.redalyc.org/journal/729/72967100010/html/

Liaudat, Santiago y Bilmes, Gabriel M. (2024). El concepto de cientificidio. *Ciencia, Tecnología y Política*, 7(13), 123. https://doi.org/10.24215/26183188e123

Naidorf, Judith y Alonso, Mauro (2018). La movilización social del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educación*, 39(39), 81-95. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6404

Sivertsen, Gunnar (2017). Unique, but still best practice? The Research Excellence Framework (REF) from an international perspective. *Palgrave Communications*, (3).

https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.78

Sutz, Judith (2021). Redefiniendo el concepto de excelencia en la investigación con desarrollo en mente. En Erika Kraemer-Mbula et al. eds.), *Transformando la excelencia en la investigación. Nuevas ideas del Sur Global* (pp. 23-45). Colombia: Editorial Universidad del Rosario.

UNESCO (2021). Recomendación sobre la Ciencia Abierta. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378841_spa

Vommaro, Pablo y Rovelli, Laura (2022). Desafíos a la evaluación de la investigación orientada a la movilización del conocimiento en transición hacia la ciencia abierta: un análisis a partir del caso de los Grupos de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *Analecta Política*, 12(23), 1-18. https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/7426

Walker, Verónica (2022). Universidad pública y evaluación de la carrera docente/académica: supuestos, dilemas y desafíos. En Sonia Araujo y Lucía García (orgs.), *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 301-329). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Evaluación institucional

Las tramas institucionales en las evaluaciones de las áreas de investigación y posgrado

Silvina Galetto, Graciela Castro, Sebastian Andujar, Yussef Becher y Nora Reyes

Introducción

En este capítulo se analiza la relación entre la investigación y el posgrado en el marco de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En ese sentido, se recurre a la (re)construcción de una línea histórica en tres tiempos (pasado, presente y futuro), que busca dar cuenta del recorrido de las instituciones académicas desde los orígenes de la CONEAU, pasando por las primeras evaluaciones, el desarrollo de estándares e indicadores, y las necesarias adecuaciones, finalizando con los desafíos actuales que plantea el vínculo entre el organismo de evaluación externa y las universidades nacionales. Sin duda, no se ha tratado de un camino exento de dificultades, tensiones, disputas. En este texto se acude a las voces de los actores universitarios y de la CONEAU –quienes tienen

o han tenido funciones de gestión o de evaluación– para adentrarse en aquellas tramas institucionales.[1]

El capítulo se divide en cinco apartados. El primero de ellos describe los orígenes del sistema de evaluación de ciencia y técnica en nuestro país hasta la creación de la CONEAU, enfatizando la importancia del contexto social y las políticas públicas implementadas por los diferentes Gobiernos. El segundo apartado constituye un primer acercamiento a la evaluación institucional y los hitos que han ido demarcando su derrotero histórico, con los consiguientes cambios y ajustes según estándares e indicadores de la CONEAU. El tercer apartado se detiene en la situación actual de la evaluación de la investigación y el posgrado, sobre la que profundiza el rol atribuido a los estándares e indicadores e introduce la discusión entre métricas hegemónicas (cuantitativas) y evaluaciones cualitativas. El cuarto apartado, como si fuese un "espejo en reversa", detalla los principales ejes que los/as propios/as funcionarios/as de la CONEAU identifican como aspectos a reforzar o modificar en torno a su dinámica organizacional, los requerimientos para adecuarse al proceso de evaluación, cambios en la estructura y en el dispositivo evaluatorio de la relación entre investigación y posgrado. Finalmente, el último apartado, recoge algunas reflexiones previas, pero fundamentalmente, apelando a la línea temporal que antes se propuso, sugiere ideas en torno a

[1] Las fuentes utilizadas para la elaboración de este capítulo fueron las entrevistas realizadas a los/as funcionarios/as de la CONEAU y a informantes claves que han sido funcionarios/as universitarios/as responsables del área de evaluación o asesores/as académicos/as en diferentes universidades nacionales argentinas.

los desafíos que se presentan sobre la función de investigación y posgrado en el desarrollo de la evaluación y del sistema universitario, el cual ya no puede obviar la influencia –potenciada durante la pandemia– de la virtualidad y los dispositivos electrónicos.

Se invita a los/as lectores/as a transcurrir por este sendero que devela las tramas, algunas no tan evidentes, entre los organismos de evaluación (en este caso, la CONEAU), las instituciones universitarias y sus actores, procurando brindar reflexiones que puedan ahondarse en otros aportes y, asimismo, ofrecer indicios de transformaciones necesarias para el sistema de evaluación en el área de la investigación y el posgrado.

El surgimiento del sistema de evaluación: la creación de la CONEAU y el sistema universitario argentino

Ni los comportamientos humanos como tampoco las instituciones y las personas que las conforman desarrollan sus actividades sin sentir la influencia del contexto y del tiempo histórico y político que las entrecruzan. Aunque tal aseveración pueda parecer una obviedad, si se procura realizar un análisis social con rigurosidad científica, vale considerar que los hechos políticos y sociales de los países condicionan las maneras en que las instituciones se van conformando y, en consecuencia, también las actitudes de las personas.

Un breve recorrido por la conformación de los espacios destinados a los estudios superiores en Argentina puede iniciarse desde los tiempos de la colonia y la presencia de los jesuitas en Córdoba a lo cual siguió lo que sería la

Universidad de Buenos Aires (UBA). Ese ámbito de construcción del conocimiento debió enfrentar situaciones de lucha por nuevos derechos; las acciones que desencadenó la Reforma Universitaria de 1918 marcaron un hito fundamental para abrir nuevos espacios educativos, sociales y en la estructura institucional. Años más tarde, en 1945, se incorporó la gratuidad de los estudios universitarios como un derecho social al que todos/as los/as ciudadanos/as podían acceder. Sin embargo, no todo ese transcurrir fue miel sobre hojuelas para las universidades argentinas. En la década de 1960, "la noche de los bastones largos" quedó registrada en la historia como el momento de represión y detenciones de integrantes de la comunidad universitaria, muchos de los cuales debieron iniciar un largo exilio, que perjudicó notablemente el desarrollo científico de Argentina. En la década siguiente, otra dictadura, la más sangrienta y cruel vivida en el país, trajo consigo muertes, desapariciones, censuras, miedos y un largo período de oscurantismo durante el cual especialmente las ciencias sociales, sus docentes e investigadores, al igual que estudiantes, padecieron persecuciones, nuevos exilios internos y externos que llevaron a clausurar los espacios de formación y pensamiento crítico. La reapertura democrática en 1983 pareció augurar tiempos de crecimiento y libertad. No obstante, aunque las universidades públicas retornaran a las formaciones con rigor científico y sus aulas se colmaran con miles de estudiantes, las dificultades presupuestarias continuarían muchos años más, a la par de la necesidad de atender a situaciones en el funcionamiento para responder a nuevas demandas.

En la década de 1990, el Gobierno de ese momento inició un período político caracterizado por la instrumentación de políticas neoliberales objetivadas en precarización laboral, privatización de empresas públicas. Las universidades públicas no estuvieron ajenas a las reformas del Estado planteadas por el Gobierno. En ese marco, atravesadas por la inflación, las universidades mostraron "[...] el alicaído y cada vez más acentuado deterioro del estado de su infraestructura [...] escasa cantidad de docentes para sobrellevar el continuo aumento en el número ya masivo de estudiantes inscriptos" (Solanas, 2009, p. 158) junto a salarios deteriorados y desvalorización de la profesión. En ese entorno histórico, un informe del Banco Mundial (BM) (1991) anunciaba:

> Existe una conciencia creciente de la necesidad de proporcionar recursos adicionales a las universidades. Como lo ha indicado la experiencia habida en otros lugares, la única forma de generar fuentes de ingresos estables para las universidades estriba en la recuperación de los costos, al menos parcial, mediante el cobro de derechos de matrícula a los estudiantes (Banco Mundial, 1991, p. 159).

El informe del BM introduce una visión economicista de los estudios superiores al tiempo que también lleva a un desconocimiento de las singularidades de los países.

> [...] el gobierno de Menem buscaría intervenir y modificar el sector, a través de un conjunto de medios, en principio introduciendo los criterios de acreditación y evaluación universitaria en forma piloto, para luego impulsar el

> proyecto de Ley de Educación Superior (LES), que luego impondría valiéndose del poder político acumulado y de las casi mayorías automáticas en el Poder Legislativo, de las que se beneficiaba frecuentemente (Solanas, 2009, p. 160).

Fue, precisamente durante la década de 1990, que se trataron una serie de iniciativas vinculadas al funcionamiento de las universidades, entre ellas el Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, la creación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) y "El 20 de julio de 1995 el Congreso de la Nación después de un intenso debate sancionó la Ley 24.521 de Educación Superior, que en los meses siguientes fue promulgada y reglamentada" (Barsky y Corengia, 2018, p. 12). En ese marco institucional la aprobación de la LES

> [...] estableció un nuevo marco regulatorio que modificó el control que ejercía el Estado sobre las instituciones universitarias al introducir la evaluación y el aseguramiento de la calidad como nuevo eje de la política universitaria. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) fue creada por la LES. Es un organismo descentralizado que actúa en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación (ME) y comenzó a funcionar en agosto de 1996 (CONEAU, 2012, p. 13).

Este breve recorrido por el devenir de las universidades en Argentina tan sólo procura mostrar que los hechos históricos, políticos y culturales que suceden en el contexto influyen en los modos de construir las instituciones

dominantes en las cuales se referencian las actividades sociales y personales. Las universidades públicas, en particular, han atravesado, en sus modos de funcionamiento y prácticas académicas, las complejas situaciones vividas en el país. Quienes fueron protagonistas de los hechos señalados, en los diferentes momentos de la historia, aportan informaciones, vivencias y sentimientos que resultan importantes para comprender que, más allá del funcionamiento institucional, el comportamiento de las personas permite una comprensión más acabada del modo en que tales decisiones burocrático-administrativas construyen las subjetividades sociales. Desde esa perspectiva, quienes formaron parte de los colectivos universitarios en la década de 1990 recuerdan las manifestaciones por calles de distintas provincias expresando el rechazo ante la LES. Sin embargo, más allá de esas expresiones de los actores universitarios, la ley fue aprobada y se pusieron en marcha sus requerimientos,. entre ellos el funcionamiento de la CONEAU, "institucionalizándose a lo largo de los primeros seis años de funcionamiento (1996-2002)", y cuyas funciones fueron analizar las "solicitudes de autorización provisoria y evaluación externa de instituciones universitarias las que primero se implementaron, entre los años 1996 y 1997, respectivamente. Estas distintas funciones se organizan en dos áreas: Proyectos Institucionales y Evaluación Externa" (CONEAU, 2012, p. 28). Entre las tareas a llevar a cabo se identifican las siguientes: a) acreditar periódicamente las carreras de grado cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los

bienes o la formación de los habitantes; b) acreditar las carreras y proyectos de posgrado que otorgan el título de especialización, maestría o doctorado; c) pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el ME autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional creada por ley, o el reconocimiento de una institución universitaria provincial; d) pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional para el otorgamiento de autorización provisoria de nuevas instituciones universitarias privadas (CONEAU, 2012).

Las primeras actividades desde las universidades públicas, relacionadas con la CONEAU, no estuvieron exentas de dificultades. En este sentido, vale considerar las voces de quienes fueron protagonistas en aquel momento:

> La percepción que yo podría transmitir de esos primeros años de experiencia era que CONEAU era ese lugar y momento al que no queríamos llegar y ese informe que no queríamos recibir. Trabajábamos en condiciones muy precarias en relación con el hoy, sobre el proceso operativo de llevar adelante un proceso de acreditación que implicaba una tarea absolutamente tediosa, difícil, porque había que ir desde completar todos los formularios en computadora en un mismo sistema y en una sola computadora. No existía CONEAU GLOBAL, entonces cada uno –que tenía que trabajar en una acreditación– tenía que ir a la Facultad a trabajar en determinada computadora, en la cual estaba descargado el sistema de CONEAU. Una serie de complejidades en lo operativo que generaban rechazo, amén de esta idea de la intervención externa sobre

> el funcionamiento de las carreras (funcionaria de gestión de universidad pública y responsable de acreditación, comunicación personal, 16 noviembre de 2023).

En el área específica de posgrados, se hizo hincapié en la investigación indagando el impacto que podría tener en el proceso formativo. De allí, entonces, la preocupación por analizar las posibilidades que se ofrecían –desde los programas y carreras de posgrado– para la inserción de los/as estudiantes de ese nivel en las tareas investigativas. Ese proceso institucional fue definiendo los estándares de evaluación y acreditación por parte de la CONEAU, en los cuales se propuso que las carreras académicas contaran con docentes con mayor dedicación a la institución universitaria para que pudiese haber investigación local y, de tal manera, que dichas carreras fueran consecuencia de investigaciones radicadas en las universidades que ofrecen el posgrado. Es importante señalar que los estándares que se mencionan están destinados a carreras académicas y que no son fundamentales para los posgrados que responden a modalidades profesionales. Asimismo, los requerimientos para las carreras de maestrías y doctorados académicas en las áreas sociales y de humanidades demuestran menor complejidad en su cumplimiento que los que se vinculan con el ámbito del derecho y la administración.

> El proceso empezó con mucho resquemor, en el sentido de que se impusieran políticas de estandarización en el sistema universitario, pero me parece que se ha logrado privilegiar la autoevaluación en las universidades. Dichos

> procesos de autoevaluación tienen mucha significación porque determinan cuál es el futuro que avizoran las propias instituciones para sí mismas y eso es de alguna manera moderado, asesorado por un grupo de expertos en los distintos temas. Me parece que el proceso terminó siendo virtuoso para el sistema universitario que en el pasado estaba atado a un programa de mejoramiento que implicaba recursos económicos para subvencionar la mejora detectada, pero actualmente también eso les otorga a las instituciones un camino, una hoja de ruta de temas que puede abordar para mejorar su desempeño institucional. Yo creo que finalmente la CONEAU es un instrumento del sistema que, bien usado, bien aprovechado termina siendo virtuoso (funcionario de gestión de universidad pública y ex evaluador de la CONEAU, comunicación personal, 5 de enero de 2024).

Apelar a las voces y testimonios de quienes fueron protagonistas, desde distintos espacios históricos y de gestión, vinculados/as a las actividades realizadas por la CONEAU constituye una manera de incluir en el debate el papel de los actores académicos al igual que la incidencia del contexto sociohistórico y político, que se definen desde el exterior de los organismos científicos y universitarios, pero que afectan las prácticas en los espacios mencionados.

Transcurridas varias décadas desde el inicio del proceso de evaluación, se advierten aspectos que ameritan su consideración. Entre ellos el que corresponde a los procesos de evaluaciones. Dicha acción suele ocasionar resistencias, en particular si los requisitos y demandas provienen de organismos externos a los límites de cada

organización. Dar respuestas a estándares externos implica asumir que cada organización no es un sistema cerrado sino, como en el caso de las universidades públicas, constituye un espacio de importancia en la implementación de las políticas educativas de un país. Sin embargo, responder a los requerimientos de evaluación demanda el conocimiento y la experticia necesaria para ello. Como se expresa en las voces de los/as protagonistas, en las primeras convocatorias resultó complejo atender aquellas solicitudes por carecer en las propias universidades de la infraestructura necesaria y no contar con experiencias previas en la tarea. Otro aspecto se vincula con las realidades territoriales donde se radican las universidades. En el Informe de la CONEAU (2012), se observa que, entre 1983 y 1996, Argentina contaba con 40 universidades estatales y 44 privadas, mientras que, entre 1997 y 2011, las primeras ya sumaban 56 y 59, las privadas. Tales cifras reflejan el crecimiento de la oferta de estudios de nivel superior, que resulta mayor si se agrega la importante cantidad de aquellas que se crearon en años siguientes, llegando a superar más de cien distribuidas en todo el territorio del país. Cada una de estas universidades procuró responder a necesidades sociales y productivas de cada región y, al mismo tiempo, introdujo perfiles culturales y geográficos de dichas regiones. Estas características fueron enriqueciendo el perfil de las universidades, al tiempo que también mostraron desafíos y búsquedas de cooperación entre ellas.

En el tiempo histórico actual, es preciso también considerar los aprendizajes que dejaron las experiencias previas de las relaciones entre la CONEAU y las universidades.

Una vez más, resultan valiosos los testimonios de los/as protagonistas. De ellos se destacan elementos que resultaron importantes tales como favorecer la organización de los posgrados y potenciar el vínculo entre la investigación y las carreras. En ese tema, se reclama la necesidad de no sólo considerar detalles cuantitativos, sino atender a la dimensión cualitativa de las tesis finales, a su vinculación con características de la región de cada universidad al igual que a la relación con los elementos que favorecen su desarrollo productivo. Otro de los aspectos mencionados, tras las experiencias previas, señala la tentación de evaluar la ciencia y la tecnología argentinas solamente por parámetros bibliométricos, lo cual deviene peligroso porque moldea un camino de investigación. También, vinculado a los posgrados, los testimonios resaltaron la importancia de considerar la situación presupuestaria para el funcionamiento, en tanto y en cuanto es un factor de peso para el perfeccionamiento de sus docentes e investigadores/as y para mantener la calidad y rigurosidad de los programas, ya sea en actualizaciones bibliográficas como infraestructura. Sin embargo, más allá de los claroscuros de las primeras evaluaciones, los testimonios acuerdan en la necesidad de realizar trabajos colaborativos entre la CONEAU y las universidades, junto a los organismos decisores de las políticas educativas del país. Esta situación deviene de suma importancia en tiempos donde, una vez más, las definiciones políticas implementadas en el país conducen a un ajuste presupuestario y a la destrucción de los organismos científicos y académicos. Ello vuelve más urgente la búsqueda de cooperación entre las instituciones científicas y educativas considerando las

potencialidades de cada región y las posibilidades de desarrollo para la sociedad toda.

El derrotero de la evaluación institucional: un primer acercamiento

Los sistemas de evaluación y acreditación han adquirido diferentes diseños, organización y contenido según los contextos nacionales. En particular, el sistema argentino cuenta con tres singularidades: en primer lugar, las evaluaciones tanto de instituciones universitarias como de carreras de grado (las declaradas de interés público según el artículo 43 de la Ley 24.521) y de posgrado son obligatorias para el conjunto de las instituciones del sistema. En segundo lugar, el carácter cíclico de todas las evaluaciones (cada 3 o cada 6 años) establecido en la misma ley y normas complementarias (evaluación externa, acreditación de carreras de grado, acreditación de carreras de posgrado, validación de los sistemas institucionales de educación a distancia). En tercer lugar, el carácter integrado de las evaluaciones institucionales y la acreditación de carreras. Estos tres aspectos conforman un sistema de evaluación y acreditación en el que la responsabilidad primaria de la evaluación de la calidad está centrada en la propia institución universitaria, asociando los resultados de las evaluaciones a la gestión institucional. Para esto, las instituciones deben conformar instancias o estructuras internas dedicadas al desarrollo de estas prácticas de manera permanente e integral.

Desde el surgimiento de la CONEAU y de los procesos de evaluación institucional, se han producido un conjunto

de experiencias compartidas entre dicho organismo y las instituciones universitarias, que han conducido a una reformulación progresiva de las pautas de trabajo para esta función. De esta forma, entre 2011 y 2020, se han desarrollado cambios normativos, procedimentales e instrumentales, que conforman el marco actual para la evaluación institucional y están dirigidos a enriquecer tanto los procesos de autoevaluación institucional como los de evaluación externa. En junio de 2011, se produjo el giro principal: se aprobó la resolución "Criterios y procedimientos para la evaluación externa" (CONEAU Nº 382/11), que especifica la información básica que debe contener la autoevaluación institucional (Anexo II), y al mismo tiempo, relaciona la evaluación institucional con otras evaluaciones realizadas en el ámbito de la CONEAU (sean evaluaciones institucionales previas o las relativas a las acreditaciones de carreras de grado y posgrado) y establece criterios para la evaluación por pares (Anexo I). En ese sentido, comentó un funcionario de la CONEAU,

> [...] lo primero que hay que aclarar es que la CONEAU no tiene un modelo de acreditación, lo que hace es gestionar la evaluación. Esos procesos de evaluación se llevan adelante en el marco de estándares aprobados por el Consejo de Universidades y por el Ministerio, que es el mismo sistema que tiene las normas de calidad. Lo que lleva a cabo la CONEAU es simplemente gestionar la aplicación de esas normas en el contexto del proceso de evaluación, siendo convocados expertos de las áreas disciplinares a las que pertenecen las carreras (tanto de grado como posgrado), expertos que provienen del mismo sistema

> universitario que presentan las carreras. Una aclaración importante es que no existen estrictamente modelos. Sí lo que hay es una serie de indicadores que se les pide a las instituciones universitarias cuando presentan las carreras de posgrado. Estos indicadores se solicitan con la finalidad de que los pares evaluadores puedan ponderar el impacto que el desarrollo de actividades de investigación tiene en el conjunto de la carrera de posgrado que se está considerando, en particular sobre la formación de los estudiantes. En función de estos mismos estándares, se determina la relevancia o la importancia del desarrollo de las actividades de investigación informadas por la carrera de posgrado que se trate (funcionario de la CONEAU, comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

El desarrollo de actividades de investigación en la unidad académica en la que están radicadas las maestrías y/o los doctorados, como también que existan equipos consolidados que las estén llevando adelante, es un requisito determinante en la evaluación de la calidad del posgrado que realiza la CONEAU. En ese marco, hay una serie de indicadores sobre los cuales las instituciones presentan información. Entre ellos se pueden mencionar: a) el vínculo del objeto de estudio de los proyectos de investigación con la temática de la carrera de posgrado que se trate, el cual debe ser lo más directo posible; b) la vigencia de la actividad de investigación, es decir, que la institución cuente en el momento de la evaluación con investigaciones en curso a los efectos de evidenciar que son consecuencia de la implementación de una política institucional; c) la calidad de los resultados obtenidos. En primer lugar, que haya

resultados y, en segundo lugar, que sean relevantes desde el punto de vista del cumplimiento de los objetivos de esa actividad de investigación; d) los antecedentes de quienes participan en los equipos de investigación y, especialmente, que los/as integrantes de los mismos sean docentes de la maestría y/o doctorado que esté en evaluación.

En rigor, es posible advertir que en el período de 24 años, que abarca desde 1997 a 2020, las evaluaciones externas en el sistema universitario argentino que la CONEAU ha finalizado corresponden, de un total de 158, a 99 instituciones universitarias. De las 116 instituciones universitarias en condiciones de realizar su evaluación externa (dado que han transcurrido 6 años desde su funcionamiento o puesta en marcha), 40 (el 34,5 %) efectuaron una evaluación externa y 59 instituciones (el 51 %) hicieron dos o más evaluaciones. Por otra parte, así como ha aumentado la cantidad de instituciones universitarias en el sistema de Educación Superior argentino, también se han incrementado los procesos de evaluación externa que lleva adelante la CONEAU: desde 2013 a 2020 inclusive, hubo 83 evaluaciones, en tanto que en los 8 años anteriores (2005-2013) se habían realizado 45, es decir, casi se duplicó la cantidad realizada.

La evaluación del posgrado y la investigación: un mapa actual

La evaluación puede ser definida como un proceso social que abarca, por un lado, un aspecto administrativo organizacional –normas, procedimientos y dictámenes– y, por otro, el mismo acto de la evaluación, que se encuentra

atravesado por la historia de las instituciones y de quienes participan en ellas. Se trata de

> [...] un proceso que es por naturaleza conflictivo porque pone en juego relaciones de poder (institución/evaluador; evaluador/evaluado; institución/evaluado; ciencias básicas/otras ciencias) y una distribución selectiva de recursos que en términos weberianos pueden ser identificados como recursos de prestigio, económicos y de poder (Lattuada, 2014, p. 161).

La CONEAU evalúa en base a estándares –en tanto criterios que expresan "el deber ser" al cual deben aspirar las instituciones universitarias– aprobados por el Consejo de Universidades (CU) y el ME y, asimismo, elabora indicadores propios que constituyen las unidades de medida que permiten la verificación empírica de los estándares. Las exigencias difieren de acuerdo con el perfil de las carreras de posgrado, de acuerdo sean profesionales o académicas. Mientras que en un comienzo sólo se admitían especializaciones profesionales y maestrías y doctorados académicos, con el transcurso del tiempo se fueron incorporando maestrías con perfil profesional. En efecto, en las carreras académicas se requiere desarrollo de investigación; sin embargo, como señaló una funcionaria de la CONEAU en la entrevista, era un estándar que carecía de precisión. A partir de 2005, se empezó a solicitar no sólo la existencia de líneas de investigación en la unidad académica, sino la constitución de equipos en los que participan docentes de la carrera en evaluación. Tal modificación resultó significativa por cuanto propició la articulación entre el

posgrado y la investigación –por ejemplo, a través de becas, pasantías u otro tipo de experiencias en proyectos de la universidad–, procurando un impacto favorable en la formación de los/as estudiantes. Junto a ello, dado que en maestrías y doctorados académicos se debe aprobar una tesis para la graduación, el estándar antes mencionado –tras su reformulación– también considera que la conjugación de investigación y posgrado podría contribuir en la elaboración de dicho trabajo final: "[...] si hay un problema en la graduación, tal vez pueda tener que ver con que tienen que producir una investigación y no están insertos en un equipo que pueda acompañarlos en ese aprendizaje de la investigación" (funcionaria de la CONEAU, comunicación personal, 18 de diciembre de 2023). Para fortalecer tal aspecto, se insiste en la importancia de que los proyectos de investigación que se vinculen con la carrera de posgrado tengan radicación en la universidad de pertenencia, por lo que es dable señalar –junto con lo anterior– que el estándar evalúa la existencia de una "masa crítica", en tanto condiciones propias de la unidad académica, que garantice el desenvolvimiento de la carrera y de sus estudiantes. Vale agregar que el cumplimiento de dicho estándar es más dificultoso en disciplinas de tipo profesional tales como derecho, contabilidad y administración.

Por otro lado, en la construcción de indicadores de evaluación de ciencia y técnica, ha predominado tradicionalmente una lógica cuantitativa. De hecho, algunos/as autores/as refieren a la "mercantilización de la evaluación" (Salatino y López Ruiz, 2021), la "jerarquización de comunidades científicas" (Vélez Cuartas et al., 2019), la "sobrevaloración de un criterio de medición de la calidad

basado en la productividad" (Naidorf y Perrotta, 2017). Todos/as estos/as investigadores/as reflejan el círculo vicioso impuesto por las métricas tradicionales en donde se valora la cantidad (de artículos, tesis dirigidas, formación de investigadores/as, entre otros), diferenciando, incluso, entre publicaciones o instituciones más o menos prestigiosas. Sumado a ello, tal forma de evaluar la producción académica conlleva cierta "complicidad" con empresas científicas ancladas en los grandes centros del sistema académico mundial, las cuales enlazan los intereses comerciales de búsqueda de rentabilidad y constitución "parroquial" y "eurocéntrica" de un sistema de medida de muy dudosa aplicación en contextos y campos científicos diversos (Salatino y López Ruiz, 2021).

La CONEAU no ha sido ajena a la permeabilidad de las métricas hegemónicas; no obstante, la evaluación cualitativa ha ido adquiriendo mayor resonancia en tiempos actuales al interior del organismo. Sin duda, un antecedente relevante, como advierte un funcionario de la CONEAU entrevistado, fue la implementación de un programa desde el Ministerio de Ciencia y Tecnología que planteó la necesidad de revisar el concepto de investigación para no circunscribirlo estrictamente al que domina en las ciencias básicas, "[...] que de alguna manera había sido exportado de modo casi imperialista sobre el resto de las áreas disciplinares, de tal manera que las investigaciones de carácter aplicado no eran consideradas estrictamente investigaciones" (funcionario de la CONEAU, comunicación personal, 13 de diciembre de 2023). Ello habría constituido la puerta de entrada para reforzar la dimensión cualitativa de las evaluaciones, como también

estimular la interdisciplinariedad; en rigor, como destacó el entrevistado, en la actualidad, la mayoría de las carreras de posgrado incluyen en sus planes de estudios algún grado de interacción entre diferentes disciplinas.[2] Respecto al principal dispositivo al que recurre la CONEAU en la evaluación cualitativa, se encuentran los documentos que elabora el comité de pares, los cuales son considerados por el organismo al momento de emitir dictámenes o resoluciones. En ese sentido, en relación al estándar que evalúa la vinculación entre posgrado e investigación, no sólo se atiende a la cantidad de proyectos, sino a su alcance de acuerdo a la matrícula de la carrera, si permiten asegurar el cumplimiento de los objetivos formativos y la efectiva conformación de equipos de investigación.

> [...] los números se leen en contexto y el impacto del desarrollo de las actividades de investigación vinculadas con una carrera nosotros lo llevamos adelante poniéndolo en relación con lo que pasa con el resto de los núcleos que hacen al funcionamiento de una carrera de posgrado:

[2] La interdisciplina configura el meollo de las perspectivas que postulan la complejidad en la construcción del conocimiento, las cuales parten de constatar la heterogeneidad y diversidad de la realidad social, por lo que las herramientas de la investigación científica no podrían evadir tal evidencia. En el ámbito de las instituciones universitarias, como afirma Jacovkis (2015), se presentan muchas dificultades para incorporar la insterdisciplina en las carreras de grado, pues surgen las defensas "corporativas" de las incumbencias profesionales; por ende, sostiene el autor, "[...] la interdisciplinariedad entrará en todas las universidades argentinas, al menos en las que tengan actividad científica, a través de la investigación, y luego a través de doctorados en disciplinas distintas de las de origen del respectivo doctorando" (p. 5).

> los antecedentes de los docentes, la infraestructura y el equipamiento, la malla curricular, el diseño del plan de estudios, el tipo de actividades de formación práctica que se llevan adelante (funcionario de la CONEAU, comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

Por último, vale señalar que la calidad y rigurosidad científica de las tesis que se producen en el marco de las carreras de posgrado también son una significativa señal cualitativa de que los/as estudiantes poseen condiciones institucionales que garantizan ese tipo de resultados.

Para ir cerrando este apartado, interesa detenerse en la relevancia que adquiere el contexto social, pues –como sugiere Lattuada (2014)– la problemática de la evaluación de la investigación en las universidades argentinas difícilmente pueda entenderse aislada del entorno en que se produce, del sistema de ciencia y tecnología y de la historia de las instituciones que lo integran. Durante la pandemia por covid-19, todas las instituciones universitarias se abocaron a aportar, según las diferentes disciplinas, medidas, estrategias, análisis para comprender tal situación excepcional que alteró por completo la vida cotidiana de todos/as. En efecto, las actividades de investigación podrían consolidarse en relación con el desarrollo socioproductivo y soberano del país. Sin embargo, en materia de evaluación, a veces predominan otros criterios por encima de aquellos que valoran la calidad y pertinencia; este último es un concepto que permite integrar necesidades del contexto donde se producirá la investigación, aunque no siempre ha estado claramente explicitado, por lo que requiere de parte de los organismos científicos un

diagnóstico y un plan estratégico sólido (Lattuada, 2014; Jacovkis, 2015). Junto a ello, es preciso atender a las particularidades de los territorios provinciales y, en especial, a la diferencia de recursos con que cuentan los grandes centros académicos.[3] En el ámbito de la CONEAU, una funcionaria entrevistada explicaba que existen dificultades para evaluar la pertinencia; en realidad, no se le permite a dicho organismo indagar acabadamente tal dimensión, por cuanto afectaría la autonomía universitaria: "[…] cuando vos analizás las carreras, encontrás que hay cantidades enormes del mismo posgrado en una zona; [entonces] si se trata de cubrir una necesidad, no sé […]" (funcionaria de la CONEAU, comunicación personal, 18 de diciembre de 2023). En efecto, y en referencia a este último punto, se develan algunas tensiones que emergen de

[3] Sarthou (2019) señala que a partir de 2003 se reconoce una mayor presencia del Estado y un interés concreto en promover la apropiación social del conocimiento científico, la fijación de prioridades y orientaciones hacia temas estratégicos y regiones del país. En ese sentido, se destacan documentos tales como "Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación" (SeCyT, 2005); "Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario"" (SeCyT, 2006). Sumado a ello, entre 2001 y 2007, se implementaron medidas de territorialización y desarrollo regional; fortalecimiento y creación de nuevas estructuras descentralizadas y consolidación de unidades de vinculación tecnológica a lo largo del país (González, 2017); las metas de la política en ciencia, tecnología e innovación entre 2011 y 2015 fueron el aumento de la participación de las regiones con menor capacidad científica y tecnológica. Por otro lado, el Plan Argentina Innovadora 2020 propuso la articulación territorial para avanzar hacia una distribución más equitativa a nivel territorial, que contribuiría a apoyar procesos de convergencia socioeconómica regional fundamentales para un progreso balanceado a nivel nacional (MinCyT, 2012).

la relación entre un organismo de evaluación (CONEAU) y los intereses de las universidades nacionales; amén que tal disputa pueda decantar en uno u otro sentido –reduciendo o ampliando las funciones de la CONEAU de modo tal que superen la mera comprobación de estándares e indicadores–, es significativo que la evaluación del posgrado y la investigación estén atravesadas por criterios de pertinencia que consideren las idiosincrasias locales.

La CONEAU como institución evaluadora

Para poder avanzar en relación con los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras, también es necesario pensar las transformaciones propias de la institución responsable de la evaluación, entendiendo que un proceso de tales características no solo implica la mirada de quien evalúa sobre el objeto de la evaluación en sí mismo, sino también una revisión y adecuación permanente del agente evaluador hacia su propia dinámica organizacional, requerimientos para ajustarse al proceso, modificaciones en la estructura y en el dispositivo evaluatorio.

Consecuentemente, resulta interesante describir y analizar desde la perspectiva de los/as propios/as gestores/as algunos puntos que se han presentado como críticos y necesarios de ser revisados a la luz de la experiencia de la evaluación y acreditación de carreras que la CONEAU ha llevado adelante. Concibiendo de esta manera la dinámica institucional de dicho organismo, es pertinente analizar los puntos identificados como temas de agenda próxima.

El primero de estos temas está relacionado con la complejidad de los marcos y de las condiciones de posibilidad de desarrollo de las distintas universidades y las unidades académicas, así como también la necesaria incorporación de una mirada capaz de comprender esa complejidad *in situ* y llevar a cabo la tarea de la evaluación; es decir, el desafío de realizar una evaluación por pares que considere el objeto de la evaluación en relación con su territorio y con las dinámicas propias de los factores que lo conforman,

> [...] Es un sistema que trabaja a partir de la construcción de consensos que forman parte de la cultura universitaria a la que pertenecen las carreras. Es el mismo sistema el que se vuelve responsable de la calidad de la actividad de investigación que se lleva adelante, de la carrera de posgrado que se pone en funcionamiento. Además, como no es un grupo de evaluadores estable, va rotando, se construye de manera plural en términos regionales y de procedencias disciplinares u orientaciones metodológicas. Creo que no le veo problemas en cuanto a eso. Sí obviamente esto requiere de parte nuestra, de la CONEAU, un trabajo por parte del equipo técnico muy activo en cuanto a asegurar que situaciones que presentan características semejantes sean evaluadas en los mismos términos más allá de la constitución que cada comité de pares pueda tener. Esta es la diferencia con otros organismos donde hay equipos de evaluadores estables (funcionario de la CONEAU, comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

Conjuntamente con la complejidad del anclaje del desarrollo institucional a la territorialidad, el otro punto que se desprende como tema de agenda en el marco de la evaluación de pares está dado por la posibilidad de incorporar otras miradas a la evaluación *in situ*,

> [...] hay una ordenanza en CONEAU nueva de pandemia, que todavía no la implementamos, que es incorporar a alumnos expertos. O sea, alumnos, no integrando el comité en tanto par, sino como alguien que podría participar como consultor, como experto [...]. Y lo otro también, que otros países lo tienen, es el sector del mercado productivo (funcionario de la CONEAU, comunicación personal, 14 de diciembre de 2023).

La incorporación de otros "pares" así como también la priorización de un abordaje territorializado de la evaluación, tanto institucional como de carreras, implica un aspecto central para continuar priorizando la autonomía universitaria y la federalización del sistema en su conjunto. Con lo cual esta actitud instituyente en el marco de la CONEAU da cuenta de una dinámica activa y constante de su propia función evaluadora.

> Entonces se fue avanzando en esta idea de que si una institución tiene acreditada su carrera la tiene acreditada en el lugar donde dicta las clases, si lo quiere dictar en otro lugar tiene que dar condiciones a ese otro lugar [...]. El último tiempo, a partir de esa nueva resolución de estándares de carreras interinstitucionales, la idea fue avanzar en que tal vez instituciones universitarias que no tienen

> desarrollo en un área y quieran desarrollarla asociándose con otras podían dictar carreras en su sede con el apoyo de otra universidad, pero con algún recurso propio también y con la supervisión académica de la institución universitaria que está en esa región [...]. Es por eso que aparece esta cuestión de la localización para hacerlo, digamos, con mayor seriedad (funcionaria de la CONEAU, comunicación personal, 18 de diciembre de 2023).

Un segundo eje que evidencia la propia reflexión institucional está vinculado con la función del personal técnico que acompaña el proceso de evaluación y acreditación, que muchas veces produce un nivel de conocimiento y experticia en relación con la carrera o unidad académica en cuestión que no es la misma que posee el/la evaluador/a. Esta experticia genera un nivel de identificación de debilidades y fortalezas de las instituciones que suelen sobrepasar los mismos informes y son producto de un diálogo casi cotidiano durante los procesos evaluatorios. La función de los/as técnicos/as se complejiza instituyendo una figura paralela a la de los pares evaluadores, pero sin las credenciales ni la participación legitimada en el proceso.

Por último, un tercer elemento para analizar tiene que ver con las propuestas que se pueden desarrollar a futuro a la luz de la experiencia de los años de evaluación por parte de la CONEAU. La generación de un dispositivo que permita realizar evaluaciones focalizadas sin por ello dejar de lado los estándares y la pretensión de medición que la evaluación tiene como parte de sus objetivos. Así lo explicita una funcionaria de la CONEAU entrevistada,

> [...] en el caso de posgrado ya avanzamos en esto de las evaluaciones focalizadas [...] la verdad que volver a hacer ver todo y pasar por toda la información de nuevo no tiene ningún sentido porque si están bien se sostienen. Son muy pocos los casos en que una carrera se desmorona, porque puede suceder sí, a veces, que hay condiciones institucionales que hacen que algo tambalee, pero lo podés ver en muy pocos indicadores y, además, bueno, empezamos a hacer esta experiencia de la evaluación focalizada con mucha menos información preguntándole a la universidad qué tuvo en cuenta de las evaluaciones anteriores y qué modificaciones hizo y centrándonos un poco más en los resultados, los trabajos finales, la evolución de las cohortes, qué pasa con los estudiantes [...]. Ya los indicadores los tuvimos, vimos que la carrera acreditó, vuelve y tiene más o menos indicadores que son buenos, entonces ahora está un poco más en el intercambio con docentes, estudiantes, apuntando a información más cualitativa, que por ahí nos puede dar datos interesantes (funcionaria de la CONEAU, comunicación personal, 18 de diciembre de 2023).

Este último eje de reflexión institucional por parte de la CONEAU da cuenta de la revisión constante de los procesos evaluatorios, pero también de la estabilidad de la política de evaluación del sistema universitario vigente en Argentina. La posibilidad de mejora constante y de revisión y de adecuación de las prácticas, lo que quedó evidenciado durante la pandemia, es consecuencia de la aceptación de la institucionalidad de la CONEAU por parte del sistema universitario, del reconocimiento de las

instancias de evaluación y acreditación por parte de las unidades académicas y del reconocimiento del sistema educativo en su conjunto y de la comunidad universitaria del valor y las oportunidades que presentan estas instancias para el fortalecimiento y la garantía de los valores de autonomía, accesibilidad y calidad del sistema universitario argentino.

Los desafíos de la evaluación hoy para el sistema universitario

Tal como se ha mencionado previamente, en el contexto actual muchas de las carreras de posgrado que se dictan en las universidades ya han transitado varios procesos de evaluación. Ello ha provocado a lo largo de los años no solo una adecuación natural a los estándares establecidos, sino también ha permitido un fortalecimiento y una mejora en la calidad de las carreras. Varios aspectos del proceso son los que a lo largo del tiempo han tenido impacto en las carreras y en las instituciones que las dictan. Así se desprende de lo que expresa un funcionario de la CONEAU en su entrevista: "Creo que la acreditación ha sido una buena manera de señalar a la institución que no tenía esto consolidado que era importante que lo tuviera y también para mostrar la capacidad de respuesta que la institución ha tenido" (funcionario de la CONEAU, comunicación personal, 13 de diciembre de 2023).

En primer lugar, como toda presentación ante la CONEAU requiere una autoevaluación de la carrera y su contexto institucional, a la luz de las recomendaciones y/o compromisos previos que se tuvieran y de los estándares

vigentes, las carreras ya se retroalimentan en adecuaciones para dar cuenta del cumplimiento de estos requerimientos; pero, además, ayuda a pensar nuevamente algunos procesos o características de su dictado que lleven a una mejora en la calidad, entendiendo como tal desde el ingreso, permanencia y egreso hasta las posibilidades de vinculación con las actividades de investigación y/o de extensión y con otras instituciones para brindar a los/as estudiantes más posibilidades de finalizar y que, al hacerlo, su formación sea pertinente y fructífera para su vida profesional. A su vez, el haber transitado varios procesos de evaluación de manera exitosa permite también centrarse en nuevos desafíos, tales como avanzar en las vinculaciones interinstitucionales de las carreras y con su territorio y aprovechar las ventajas de la tecnología, tanto para modalidades presenciales como a distancia, sin perder la calidad del proceso de formación.

Recientemente, el ME, con el acuerdo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), ha actualizado normativas que afectan al posgrado (ME, 2023, 2598, 2599 y 2600). Algunas de ellas han surgido naturalmente para realizar un ordenamiento del texto de las distintas normativas existentes y otras tienen como fin actualizar definiciones de modalidades o proponer la actualización de algunas características a considerar en las carreras (por ejemplo, Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios [SACAU]). Por consiguiente, existe el desafío tanto para la CONEAU como para las instituciones de adecuarse a estas nuevas normativas.

Cabe destacar que, como ha crecido el número de docentes con título de posgrado en las universidades

–porque poseer un título de posgrado no solo es un requerimiento en muchos casos para acceder a cargos de profesor, sino también se valora de manera significativa en sus antecedentes en concursos y se remunera en los sueldos– la cantidad de docentes locales y sus dedicaciones han aumentado en las carreras. Además, como ya se conoce cómo impacta la investigación en la evaluación y en el proceso de formación de una carrera, las instituciones fomentan que los/as docentes que participan en posgrados también se involucren en investigación relacionada a las temáticas de las carreras que se dictan.

Por otra parte, otro desafío actual surge por la posibilidad de considerar como presenciales actividades sincrónicas (ME, 2023, 2599 y 2600), porque se debe asegurar que la calidad del proceso de formación no se vea perjudicada por el uso de medios tecnológicos y potenciar las ventajas que esa modalidad puede brindar a docentes y estudiantes. Esto implica no solo lo referido al dictado de clases, sino también a la posibilidad de tener actividades interinstitucionales entre la institución en la que se dicta la carrera, las instituciones de las provienen los/as estudiantes y otras instituciones del país o del extranjero que tengan desarrollo en el área de dicha carrera. Dado que algunos/as estudiantes de carreras de corte académico participan en proyectos de investigación de sus instituciones de origen, se debería afianzar un vínculo más estable entre ellos y los proyectos de investigación del área de la carrera de la institución que la dicta, lo cual sería factible gracias a los medios tecnológicos disponibles.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial [BM] (1991). Argentina. Reasignación de los recursos para el mejoramiento de la educación. https://documents1.worldbank.org/curated/en/139981468209974112/pdf/pub74710spanish.pdf

Barsky, Osvaldo y Corengia, Ángela (comps.) (2018). *La Ley de Educación Superior: impactos, desafíos e incertidumbres.* Buenos Aires: Red de Estudios en Educación Superior/Teseo.

CONEAU (2012). *La CONEAU y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011.* Buenos Aires. https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONEAU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf

CONEAU (2022). *Evaluación externa de instituciones universitarias. Estudio sobre las recomendaciones para el mejoramiento institucional.* https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/EvaluacionExternaInstitucionesUniversitarias.pdf

Jacovkis, Pablo Miguel (2015). La evaluación de la investigación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10(28), 1-5.

Lattuada, Marcelo (2014). La evaluación de la investigación en las universidades argentinas. Contextos, culturas y limitaciones. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 157-164.

Naidorf, Judith y Perrotta, Daniela (2017). La privatización del acceso abierto. Nuevas formas de colonización académica en América Latina y su impacto en la evaluación de la investigación. *Universidades*, (73), 41-50.

Salatino, Javier Maximiliano y López Ruiz, Osvaldo Javier (2021). El fetichismo de la indexación. Una crítica latinoamericana a los regímenes de evaluación de la ciencia mundial.

Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 16(46), 73-100.

Sarthou, Nerina (2019). Tendencias en la evaluación de la ciencia en Argentina: género, federalización y temas estratégicos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 37-68.

Solanas, Facundo (2009). La Ley de Educación Superior en Argentina: un análisis en términos de referenciales de la acción pública. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(149), 155-170.

Vélez Cuartas, Gabriel et al. (2019). Hacia un modelo de medición de la ciencia desde el Sur Global: métricas responsables. *Palabra Clave (La Plata)*, 8(2).

Resolución 2598 de 2023 (RESOL-2023-2598-APN-ME) [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se crea el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). 15 de noviembre de 2023. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298713/20231121

Resolución 2599 de 2023 (RESOL-2023-2599-APN-ME) [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se deja sin efecto el Anexo de la Resolución Ministerial N° 2641 de fecha 13 de junio de 2017 y toda otra reglamentación de igual o inferior jerarquía que se oponga a lo previsto en la presente y se aprueba el nuevo reglamento sobre la modalidad de educación a distancia. 15 de noviembre de 2023 https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298714/20231121

Resolución 2600 de 2023 (RESOL-2023-2600-APN-ME) [Ministerio de Educación de la Nación]. Por la cual se deroga la Resolución Ministerial N° 160 de fecha 29 de diciembre de 2011 y modificatorias, y se aprueban los estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado. 15 de noviembre de 2023 https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298715/20231121

Evaluación institucional, investigación y ciencia abierta en Argentina

Sonia Araujo

Introducción

Este trabajo tiene como propósito abordar la evaluación de la investigación en el contexto de las evaluaciones institucionales realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de acuerdo con el artículo 44 de la Ley de Educación Superior n° 24.521/95 (LES).[1] Específicamente, interesa analizar e interpretar qué se propone con respecto a la evaluación de la actividad de investigación en el marco normativo de la CONEAU y qué recomendaciones se han realizado a partir del estudio realizado por este organismo nacional desde el marco de la ciencia abierta.

[1] Se inscribe en el Proyecto PISAC 2022 "Fortalecimiento de la Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030 a partir de la contribución al diseño de políticas y reformas". Es una contribución del nodo UNICEN en el que participaron Guadalupe Venanzi e Iris Galván como colaboradoras en el trabajo de campo.

En primer lugar, se exponen las regulaciones sobre la evaluación institucional y los criterios y procedimientos de la autoevaluación y evaluación externa de la investigación a partir de la recuperación de fuentes documentales y de las entrevistas llevadas a cabo a los actores institucionales de la CONEAU.[2] En segundo término, se presenta un planteamiento sintético sobre ciencia abierta con la introducción de conceptos y lineamientos a nivel global y regional y de regulaciones nacionales sobre acceso abierto con el propósito de contextualizar la cuestión abordada. En tercer lugar, se sintetiza el estudio "Evaluación externa de instituciones universitarias. Estudio sobre las recomendaciones para el mejoramiento institucional" (Chidichimo et al., 2022) producido por la agencia evaluadora, especialmente los apartados referidos a "Investigación" y "Bibliotecas y Centros de documentación". En este trabajo fueron recopiladas las recomendaciones que la CONEAU realiza a las instituciones universitarias en los procesos de evaluación institucional de acuerdo con 73 informes de instituciones que cumplieron con su evaluación externa en el período 2012-2019 utilizando como criterio que, en ese lapso, se haya concretado la visita a la institución. Finalmente, se propone una discusión sobre los datos sistematizados referidos a las recomendaciones en torno a las políticas y acciones de ciencia abierta en los procesos de evaluación externa considerando el rol de los pares evaluadores como actores centrales en la dirección

[2] Se trata de un total de 25 entrevistas realizadas a diferentes actores en el marco del proyecto de investigación y como parte de la estrategia metodológica más amplia utilizada en este trabajo.

de los cambios del sistema universitario promovidos por la agencia evaluadora.

Evaluación institucional y evaluación de la investigación universitaria

La LES sancionada en 1995 en Argentina crea la CONEAU encargada de la evaluación de la Educación Superior universitaria en el país. A partir de su puesta en funcionamiento, se inicia un ciclo ininterrumpido de acciones para concretar la diversidad de funciones que, de acuerdo al artículo 46, consisten en coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las instituciones; acreditar las carreras de grado que comprometen el interés público y ponen en riesgo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes, así como las carreras de posgrado, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación[3] en consulta con el Consejo de Universidades; pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial; y preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas así como los informes en base a los cuales

[3] Se utiliza la nominación del área de gestión central en el nivel nacional incluida en la LES.

se evaluará el período de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.[4]

En particular, el artículo 44 de la LES establece que las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementan con evaluaciones externas que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Asimismo, se señala que abarcarán las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. El artículo agrega que las evaluaciones externas estarán a cargo de la CONEAU o de entidades privadas constituidas con ese fin, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Además, se señala que las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones serán de carácter público.

El marco regulador de la evaluación de las instituciones universitarias inicialmente se explicita en los "Lineamientos para la evaluación institucional" (1998)[5] a través de los

[4] En este marco cabe reiterar que este trabajo refiere a una de las tareas de la CONEAU. No se incluye la acreditación de carreras de grado y posgrado que tiene sus propias regulaciones y que amerita un análisis particular. Desde este punto de vista, lo dicho en el capítulo puede establecer diálogos específicos con otros incluidos en la esta publicación.

[5] Fueron aprobados por Resolución Nº 094/97. El documento incorpora los aportes del Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional y del Comité Ejecutivo del Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

cuales se dispone qué se debe evaluar y los fundamentos que han de regir el enfoque o modelo de evaluación.

Una particularidad, como se señaló anteriormente, es que se propone la evaluación de las funciones o actividades centrales de las instituciones universitarias atendiendo a sus fines básicos definidos como

> la adquisición, apropiación y generación de conocimientos; su transmisión, la formación de profesionales e investigadores con sentido crítico, tanto en el nivel de grado como de posgrado; la integración al medio y la contribución a su desarrollo sustentable y a su bienestar, fundado en los valores de libertad, igualdad,solidaridad y justicia (CONEAU, 1998, p. 11).

Los principios de la evaluación institucional se asientan en el respeto irrestricto a la autonomía universitaria de acuerdo con el artículo 75 inc. 19 de la Constitución Nacional. Desde este punto de vista, se valora el proyecto institucional que cada institución determine para sí misma, razón por la cual no hay un modelo institucional predeterminado con anterioridad. El proyecto institucional es entendido como "las propuestas subyacentes que se encuentran en el origen de la institución, las prácticas que lo concretan y reconstruyen cotidianamente, y la proyección futura que la institución aspira" (CONEAU, 1998, p. 13). Según esta perspectiva, la evaluación externa debe contemplar el contexto actual y la historia de la institución, permitir una adecuada relación entre lo particular (unidades académicas) y lo global (la universidad) teniendo siempre en cuenta la institución en su conjunto

y considerando que su identidad no se conforma como la suma de sus partes. En este sentido, "debe asumir la diversidad como punto de partida y como orientación principal, no sólo entre universidades sino hacia el interior de cada una de ellas" (CONEAU, 1998, p. 17).

De acuerdo con los lineamientos citados previamente, la caracterización del proyecto institucional en perspectiva histórica ha de considerar diferentes ámbitos y tareas con respecto a docencia; investigación, desarrollo y creación; extensión, producción de tecnología y transferencia; gestión y gobierno; recursos humanos; infraestructura y recursos materiales; servicios de biblioteca, de información e informáticos; e integración de la institución universitaria. Con respecto a la función de investigación, se señala de modo breve y genérico que "La producción de conocimientos científicos deben [sic] estar evidenciados en planes, programas, proyectos y resultados accesibles y evaluables, y deben validarse por la comunidad de pares académicos y científicos" (CONEAU, 1998, p. 29). Según un informante clave de la CONEAU, estos lineamientos rigieron hasta tanto se logró una mayor confianza de las instituciones ante el temor inicial de que los resultados de la evaluación estuvieran asociados a "alguna política de ajuste, o de premio o de castigo, por parte del poder central o del Ministerio de Educación" (comunicación personal, 14 de diciembre de 2023). Luego de 15 años en los que se advirtió la aceptación de la evaluación externa por parte de los actores universitarios y de debates internos en la propia CONEAU para evitar lesionar la autonomía universitaria, se comenzó a exigir un mayor cúmulo de información a las instituciones. Esta nueva etapa se inicia

con la aprobación de la Resolución n° 382 en 2011, en la que se establecen los criterios y procedimientos para la tarea de los pares evaluadores que participan de la evaluación externa, los cuales también orientan los procesos de autoevaluación. Estos se conciben como un "esquema analítico" con "una serie de indicaciones para el análisis, abierta a la construcción de otras dimensiones y criterios complementarios que contribuyan a una mejor y más completa comprensión del proyecto institucional" (Resolución n° 382/11, p. 5).

Con respecto a "Investigación, la normativa de 2011 propone criterios específicos que los pares evaluadores han de seguir para emitir sus juicios de valor. Se señala que en la evaluación externa han de evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución; analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos así como considerar la generación o el apoyo para la difusión de resultados; describir y analizar los mecanismos de evaluación de los proyectos; evaluar la política de formación de los recursos humanos destinados a esta función; valorar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad como así también la suficiencia del equipamiento y los recursos humanos necesarios; y, finalmente, analizar el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y la extensión (Resolución n° 382/11).

Los principios y orientaciones adscriben a un enfoque institucional de evaluación de la investigación. Este tiene como objetivo principal la mejora de su calidad, se basa en datos cuantitativos y cualitativos a través del relevamiento

de opiniones internas y externas y, sobre todo, considera una perspectiva global de los establecimientos, atendiendo a sus unidades académicas y áreas de conocimiento para la emisión de juicios de valor (definición de puntos fuertes y débiles), y la propuesta de acciones estratégicas de mejora. Asimismo, contempla la actividad investigadora en la realidad universitaria, considerando como puntos críticos sus relaciones con la docencia y la extensión (Valcárcel Cases, 1998).[6] Se distancia de la evaluación tradicional en cuanto esta se apoya en datos cuantitativos (número de investigadores y becarios, número de publicaciones con indicación cuantitativa de su calidad, número y cuantía de proyectos y contratos, premios recibidos, entre otros); se centra en la evaluación de individuos y proyectos; tiene como objetivo primordial la distribución de recursos; y le asigna escasa importancia al contexto de la organización y nula atención a la relación con las otras actividades centrales de la institución, esto es, la docencia y la extensión (Valcárcel Cases, 1998).

[6] El enfoque de la agencia evaluadora en la definición de los primeros lineamientos se inscribe en una perspectiva de evaluación entendida como una herramienta de transformación de las universidades y de la práctica educativa; como un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado; como una práctica permanente y sistemática que permite detectar los nudos problemáticos y los aspectos positivos. Es coherente con un enfoque institucional de evaluación de la investigación, puesto que implica la reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos, abarcando los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tienen en la sociedad; una tarea fundamental para el gobierno y la gestión administrativa y académica; y una plataforma para el planeamiento institucional (CONEAU, 1998).

La normativa de 2011 avanza hacia un modelo preordenado de evaluación en tanto define y explicita los criterios y procedimientos que debe atender el equipo de pares en la evaluación externa y las pautas para la autoevaluación. No obstante, esta última no se ciñe a la sistematización centralizada y burocrática de datos cuantitativos. El planteamiento adopta características de la evaluación comprensiva (Stake, 2006) o deliberativa (Roig, 2013) en tanto se establece que para la mejora de la calidad la autoevaluación debe promover la participación de los integrantes de la comunidad universitaria; analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones e incluir propuestas de mejoramiento; abordar a la institución universitaria de manera integral, teniendo en cuenta su perspectiva contextual e histórica; contener información cuantitativa y cualitativa que permita una interpretación y un adecuado análisis de la institución universitaria; y definir acciones de mejora para abordar las dificultades o los problemas detectados (Resolución n° 382/2011).

La evaluación externa se concreta con la participación de Comités de Pares Evaluadores conformados por académicos provenientes de instituciones universitarias de gestión estatal o privada. Se realiza a través de una división del trabajo donde cada evaluador tiene la responsabilidad sobre una función: docencia, investigación, extensión y gestión en las instituciones de gestión estatal. Forman parte del equipo con responsabilidades específicas los pares especialistas en Educación a Distancia y Bibliotecas. Se trata de un trabajo colegiado en el que el aporte de cada uno contribuye y se integra en la evaluación del proyecto

institucional y se materializa en el informe de evaluación externa.

Ciencia abierta: conceptos generales

El concepto de ciencia abierta no es un concepto estabilizado e implica distintas perspectivas. Sin embargo, más allá de las diferencias, las recomendaciones sobre ciencia abierta dan cuenta de una serie de cambios en la evaluación de la investigación y la carrera académica. En esta línea se ubican la Recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021), que pone en valor el amplio abanico de misiones involucradas en la producción de conocimiento y las diferentes formas de creación y comunicación; y la Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest (2022), que propone mejorar los incentivos para el acceso abierto y la promoción de canales de publicación y distribución inclusivos, sin restricciones para los autores por motivos económicos, así como el distanciamiento de las revistas que cobran por publicar (Rovelli, 2023).

La Conferencia General de la UNESCO, reunida en París del 9 al 24 de noviembre de 2021 en su 41ª reunión, aprobó la recomendación de ciencia abierta para que sus lineamientos sean tenidos en cuenta en los diferentes estados nacionales a través de medidas legislativas o de otra índole. En este documento, la UNESCO define la ciencia abierta

> como un constructo inclusivo que combina diversos movimientos y prácticas con el fin de que los conocimientos

> científicos multilingües estén abiertamente disponibles y sean accesibles para todos, así como reutilizables por todos, se incrementen las colaboraciones científicas y el intercambio de información en beneficio de la ciencia y la sociedad, y se abran los procesos de creación, evaluación y comunicación de los conocimientos científicos a los agentes sociales más allá de la comunidad científica tradicional (UNESCO, 2021, p. 7).

El movimiento de ciencia abierta comprende todas las disciplinas científicas y todos los aspectos de las prácticas académicas de las ciencias básicas y aplicadas, las ciencias naturales y las ciencias sociales y las humanidades. Se basa en los siguientes pilares clave: conocimiento científico abierto, infraestructuras de la ciencia abierta, comunicación científica, participación abierta de los agentes sociales y diálogo abierto con otros sistemas de conocimiento. En este marco, adquiere significación el concepto de conocimiento abierto que, según la UNESCO (2021), refiere al acceso abierto a las publicaciones científicas, los datos de investigación, los metadatos, los recursos educativos abiertos, los programas informáticos y los códigos fuente y los equipos informáticos que están disponibles en el dominio público o protegidos por derechos de autor y son objeto de una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y distribución en condiciones específicas, y que han sido facilitados a todos los agentes sin restricciones –independientemente de su ubicación, nacionalidad, raza, edad, género, nivel de ingresos, circunstancias socioeconómicas, etapa profesional, disciplina, lengua, religión,

discapacidad, etnia o situación migratoria o de cualquier otro motivo– y de forma gratuita. "El conocimiento científico abierto se refiere también a la posibilidad de abrir las metodologías de investigación y los procesos de evaluación" (UNESCO, 2021, p. 9).

A nivel regional, el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es creado en noviembre de 2019 en la Ciudad de México a partir de la realización del Primer Seminario Latinoamericano sobre Evaluación Científica, coorganizado por CLACSO y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt-México). El FOLEC inicia acciones orientadas a la revisión de los modelos vigentes y se define como "un espacio de debate sobre los sentidos, las políticas y las prácticas de los procesos de evaluación del quehacer científico en la región . Desde una perspectiva abierta, colaborativa y de dominio público del conocimiento, persigue enfoques y modelos democratizadores y sustentables de la ciencia", comprometidos con las problemáticas de las sociedades latinoamericanas (CLACSO-FOLEC).[7] A partir de ese momento, se sucedieron diversas actividades entre las que se destaca, en el territorio nacional, la organización durante 2021 del Segundo Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC), co-organizado por CLACSO y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), en el marco del III Foro Abierto de Ciencias de Latinoamérica y el Caribe, CILAC 2020-2021, en diálogo con la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030. Esta actividad está en línea

[7] Ver https://www.clacso.org/folec/

con la adhesión posterior del CONICET a la Declaración de San Francisco sobre evaluación de la investigación (DORA-*Declaration on Research Assessment*) "reconociendo públicamente el compromiso de mejorar la investigación mediante el fortalecimiento de la evaluación y la mejora continua de sus procesos".[8] DORA propone como recomendación general que no se utilicen métricas basadas en revistas –factor de impacto– como una medida sustituta de la calidad de los artículos de investigación individuales para evaluar las contribuciones de un científico l, o en las decisiones de contratación, promoción o financiación, y formula una serie de recomendaciones para las agencias de financiación, las editoriales, las instituciones, los investigadores y las agencias que proporcionan métricas.

Ciencia abierta en Argentina y evaluación institucional: hitos significativos

En el contexto de implantación de las políticas públicas para la Educación Superior en la década de 1990, el Gobierno nacional promovió una serie de cambios en el conjunto de las instituciones universitarias en el marco de una nueva relación entre el Estado y los establecimientos que tuvo a la evaluación como su artífice medular (Krotsch, p. 2002; Krotsch, Camou y Prati, 2007; Fernández Lamarra, 2007; Araujo, 2014; Marquina, 2017). Cabe señalar que, como se expresa más adelante, se identifica una línea de continuidad entre la agenda de este período relacionada con la disponibilidad y difusión de conocimientos científicos internacionales y

[8] Resol-2022-1199-APN-DIR#CONICET

nacionales y la incorporación posterior del acceso abierto en los informes de evaluación externa de la CONEAU.

En un trabajo reciente, Pacheco (2024) analiza la sociogénesis del acceso y la ciencia abierta en la agenda universitaria como política pública y sostiene que uno de los problemas relacionados con la calidad fue el acceso a la información científica, que dio origen a la necesidad de modernizar las bibliotecas universitarias a partir de un diagnóstico que daba cuenta de una heterogeneidad y déficit –en términos del nivel de informatización, la capacitación de su personal y cuestiones presupuestarias y administrativas– que las distanciaba de los centros universitarios de los países tomados como parámetro. Agrega que, a partir de este momento, el Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC) convoca a presentar propuestas que incluyeran capacitación y mejoramiento de las instalaciones, el Sistema de Información Universitaria (SIU) genera el módulo Bibliotecas y la Red de Interconexión Universitaria (RIU), creada en 1994, provee la conexión a internet. Asimismo, la CONEAU incluye la evaluación de las Bibliotecas y, en el caso de la evaluación institucional, determina qué se ha de considerar en la evaluación externa. En un contexto de modernización de las instituciones universitarias, en el cual se buscó incrementar la cantidad de investigadores y la producción científica, la difusión para el acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos se coloca tempranamente en la agenda de las políticas públicas.[9]

[9] En forma simultánea, se crea mediante el Decreto n° 2427/93 el Programa de Incentivos a los docentes investigadores de las universidades

En los "Lineamientos para la evaluación institucional" (1998) de la CONEAU la incorporación del apartado "Servicios de biblioteca, de información e informáticos" jerarquiza el lugar de las bibliotecas y del personal para el desarrollo de las actividades centrales de la institución universitaria. Se afirma que no se subsume su evaluación bajo la dimensión "infraestructura y equipamiento" –contemplada en la autoevaluación y evaluación externa– por el reconocimiento del rol central que cumplen en el quehacer universitario. En efecto, se agrega que, para llevar a cabo las tareas de docencia e investigación, es central tener bibliotecas completas y actualizadas. Igualmente, se afirma la necesidad de que estas cuenten con políticas de adquisición ajustadas a las necesidades de docencia e investigación de los miembros de la institución a fin de facilitar el acceso al conocimiento local e internacional a través de libros y revistas, y con servicios y herramientas informáticas para satisfacer las funciones previstas (CONEAU, 1998).

La guía de criterios para los pares evaluadores aprobada en la Resolución n° 382 de 2011 en el caso de "Bibliotecas. Centros de documentación. Publicaciones" amplía e indica criterios específicos. Propone estimar la cantidad de bibliotecas, su ubicación, infraestructura y equipamiento disponible; la descripción de la organización de la biblioteca (instancias de coordinación, cantidad de

---

nacionales en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación, que buscó incrementar la investigación en las instituciones universitarias públicas a partir del pago por mérito a la productividad de quienes se inscribieran voluntariamente en el programa.

personal discriminado por tipo); tener en cuenta la capacitación del personal y los procedimientos de actualización del acervo bibliográfico; la cantidad de usuarios activos, si es posible discriminados por tipo (alumnos, docentes, investigadores); los servicios que presta; la estadística anual de consultas o préstamos por tipo de servicios; y la descripción de la política editorial y las publicaciones. Los aspectos relacionados con la ciencia y el acceso abierto no se mencionan de modo explícito.[10] No obstante, como se expone en los próximos apartados, son incorporados en los informes de evaluación externa, de acuerdo a la apertura que sugiere la aplicación de criterios por parte del Comité de Pares Evaluadores.

La jerarquización de la evaluación de las bibliotecas universitarias radica, además, en la integración de un par especialista en el equipo de evaluación externa. Como par evaluador tiene la responsabilidad de seguir las orientaciones propuestas por la agencia, proponer una agenda específica de entrevistas durante la visita a la institución y elaborar un informe particular con la descripción, interpretación y recomendaciones vinculadas al área. Dicho informe se comparte con el equipo de evaluadores y se integra al informe final de evaluación externa de la CONEAU.

En 2002, el Estado nacional creó la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología (BECYT) y centralizó las suscripciones a publicaciones científicas para todo el Sistema

[10] Como datos del contexto, y según se señala más adelante, la revisión de la normativa coincide con el año de creación del Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD). Además, luego en 2013, se sanciona la Ley nº 26.899 de "Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos".

Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) (Fushimi, Monti y Unzurrunzaga, 2022).[11] En el camino del conocimiento abierto, un acontecimiento significativo fue la creación en el año 2011 del "Sistema Nacional de Repositorios Digitales" (SNRD) en el ámbito de la BECYT del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT). El SNRD es una red interoperable de repositorios digitales en ciencia y tecnología, que parte de la definición de políticas, estándares y protocolos comunes a todos los integrantes del Sistema. Cuenta con un Comité de Expertos que brindan apoyo y asesoramiento a las instituciones adheridas para la elaboración de políticas institucionales y otras cuestiones relevantes relacionadas con las actividades propias del Sistema. A través de un portal web, brinda acceso a la producción científico-tecnológica disponible con repositorios institucionales adheridos y también gestiona el portal de "Datos Primarios en Acceso Abierto de la Ciencia y la Tecnología Argentina" (DACyTAr) (MINCyT, 2022).

Dos años más tarde, en 2013, otro hito fue la sanción de la Ley nº 26.899 de "Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos", en la que se designa al MINCyT como autoridad de aplicación. En 2016, se aprueba el Reglamento operativo a través de la Resolución 753/2016. Esta ley supone la adopción por el estado

[11] Según las autoras, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) en 2007 permitió que la BECYT fuera incorporada como un ítem fijo dentro del presupuesto y que, posteriormente, sea incluida en el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación conocido como Argentina Innovadora 2020 (Fushimi, Monti y Unzurrunzaga, 2022).

nacional de la vía verde[12] para la difusión del conocimiento científico generado a través de fondos públicos, exigiendo que al menos la versión final de los autores esté disponible de este modo, pues la obligación también alcanza a los datos primarios de investigación. De igual modo, se busca que las instituciones se responsabilicen por el conocimiento que generan sus investigadores y que lo puedan gestionar y difundir a través de sus propios repositorios.

En 2022, el Comité Asesor en Ciencia Abierta y Ciudadana[13] del MINCYT adopta el marco referencial de la UNESCO, realiza el análisis de la situación en diferentes instituciones del país y establece para ellas una serie de recomendaciones. En particular, considera que la ciencia abierta proporciona las bases para que se incrementen las colaboraciones científicas y la interacción de la comunidad científica con la sociedad a fin de potenciar la generación de conocimientos para una sociedad más justa. Sostiene que los valores fundamentales de la ciencia abierta son "calidad e integridad; beneficio colectivo; equidad y justicia; diversidad e inclusión" (MINCyT, 2022, p. 8). Fomenta

[12] Se identifican tres formas de publicación: vía verde, difusión de los resultados de investigación a través de un repositorio; vía diamante: publicación en una revista que no cobra por publicar o leer; y vía dorada, publicación en una revista de acceso abierto.

[13] El Comité Asesor en Ciencia Abierta y Ciudadana fue creado en marzo de 2021 mediante la Resolución n° 132/2021 del MINCYT siendo el responsable de la elaboración del documento "Diagnóstico y lineamientos para una política de ciencia abierta en Argentina" (2022). Se conforma con la participación de especialistas de múltiples disciplinas, quienes han realizado sus aportes desde sus conocimientos expertos en distintos capítulos del documento mencionado. Asimismo, han participado en la elaboración de este diagnóstico especialistas externos al Comité.

la valoración tanto de las contribuciones internacionales como de los conocimientos sobre necesidades, problemas y aportes locales publicados en revistas de la región y en otros formatos. Por otro lado, indica que también resulta importante incrementar las revistas de acceso abierto diamante a fin de avanzar en una ciencia abierta multilingüe y bibliodiversa, aspectos contemplados en el Plan de Ciencia y Tecnología 2030. Con respecto a la normativa referida a los repositorios digitales sostiene que su cumplimiento total "evitaría la privatización del conocimiento generado con fondos públicos y desestimularía la necesidad de pagar un rescate para acceder al mismo [...], al menos en lo que respecta a la versión final del autor y los datos primarios de investigación" (MINCyT, 2022, p. 20).

Como se señala en los próximos apartados, el acceso abierto se incluye en las recomendaciones referidas a "Biblioteca y Centros de Documentación" de los informes de evaluación externa de la CONEAU. Esta situación probablemente obedezca al modo como surgió y se instaló la problemática del acceso abierto centrado en un ámbito especializado y con nuevos roles profesionales para el desarrollo de las funciones. Antes de la sanción de la Ley n° 26.899, se conformó un Comité de Expertos en Repositorios en el ámbito del MINCyT, cuya coordinadora participó en la elaboración de la normativa. Según Pacheco (2024), las creaciones pioneras de los repositorios estuvieron a cargo de grupos integrados principalmente por profesionales de la bibliotecología e informática y por funcionarias (científicas en funciones de gestión). La autora agrega que el estudio de las trayectorias de los integrantes universitarios del Comité de Expertos permite advertir

que se trata de personas que resignificaron las políticas de los 90 y definieron inserciones laborales de nuevo tipo que evidencian "el surgimiento de un tercer espacio entre los dominios profesional y académico" (Whitchurch, 2008, citado en Pacheco, 2024, p. 55).

La adopción de los principios de la ciencia abierta supone un cambio significativo en la definición de las políticas y de las prácticas de investigación, producción y difusión de los conocimientos en el ámbito de las instituciones, y de los modelos y criterios de evaluación de la investigación, pues estos continúan priorizando la perspectiva que sobrevalora las publicaciones en revistas indexadas y, en idioma inglés en algunas disciplinas, perpetuando las prácticas investigadoras en los ámbitos y actores que son objeto de evaluación (científicos, gestores ministeriales e institucionales, asesores, diseñadores de instrumentos de evaluación). Esto último se enmarca en una ciencia que no tiene como una de sus prioridades el estudio y la resolución de problemas locales, que solo legitima el saber científico desconociendo otro tipo de saberes que son constitutivos de culturas y pueblos específicos, y que se asienta en el mérito individual para el ingreso y el ascenso en la carrera de investigación. La ciencia abierta propone considerar el conocimiento como bien común –no comercial– y su libre circulación ante la presencia de altos costos para publicar en revistas de determinadas disciplinas. De igual forma, plantea evaluar la producción científica y académica por el aporte a los campos de conocimiento y no por el lugar (o tipo de revista) de la publicación.

Recomendaciones en los informes de evaluación externa. Análisis descriptivo

En el documento "Evaluación externa de instituciones universitarias. Estudio sobre las recomendaciones para el mejoramiento institucional" (Chidichimo et al., 2022), fueron recopiladas las recomendaciones que la CONEAU realiza a las instituciones universitarias en los procesos de evaluación institucional. Como se anticipa en la introducción, en el estudio fueron considerados 73 informes de las instituciones que cumplieron con su evaluación externa en el período 2012-2019 utilizando como criterio que en ese período se haya concretado la visita a la institución. La muestra de las evaluaciones externas quedó conformada por 29 instituciones universitarias de gestión estatal y 44 de gestión privada.

En el informe, las recomendaciones para el mejoramiento institucional se organizan en cinco capítulos, que se corresponden con las dimensiones en las que se estructuran los informes de evaluación externa: "Misión y Proyecto Institucional. Gobierno y gestión"; "Docencia"; "Investigación"; "Extensión"; y "Biblioteca y Centros de Documentación". A su vez, cada capítulo incluye subdimensiones y categorías para cada una en las que se indica el porcentaje de las recomendaciones observadas.[14]

[14] En el abordaje metodológico, se indica que los señalamientos o recomendaciones no representan necesariamente que existen dificultades al respecto. Si bien en algunos casos se requiere revisar ese aspecto para llevar adelante el proyecto institucional, también la recomendación puede referirse a que las instituciones universitarias deberían fortalecer, potenciar o continuar acciones en un determinado campo para la mejora de la calidad institucional. En consecuencia, se indica que se recuperan "los aspectos institucionales en

Acerca de "Investigación"[15]

El capítulo "Investigación" se estructura en torno a siete subdimensiones: "Gestión de la I+D"; "Políticas para el desarrollo de la I+D"; "Recursos humanos para la I+D"; "Vinculación de la I+D con el contexto"; "Integración de la I+D con otras funciones universitarias"; "Actividad y producción científica"; e "Infraestructura y equipamiento" (Tabla 1). Como se expresó, cada una de las subdimensiones se organiza en un número diverso de categorías que permiten determinar a qué aspectos refieren las recomendaciones y los porcentajes según el número de instituciones a las cuales se aplicaron (Ver Anexo I).

Tabla 1. Recomendaciones de la CONEAU sobre "Investigación" según las subdimensiones en los informes de evaluación externa (en %)

Subdimensiones	**Porcentaje (%)**
Gestión I+D	84,9 %
Políticas para el desarrollo de la I+D	75,3 %
Recursos humanos para la I+D	74,0 %
Vinculación de la I+D con el contexto	52,1 %
Integración de la I+D con otras funciones universitarias	35,6 %
Actividad y producción científica	34,2 %
Infraestructura y equipamiento para la I+D	23,3 %

Fuente: elaboración propia sobre la base de Chidichimo et al. (2022).

los que se han realizado recomendaciones como orientación para la mejora, sin representar en forma invariable que las recomendaciones sean planteadas en términos de debilidades que presentan para su funcionamiento las instituciones universitarias evaluadas" (Chidichimo et al., 2022, p. 19).

[15] A los fines de evitar la citación de los datos del estudio en cada caso, se deja constancia de que los referidos a "Investigación" se encuentran desarrollados entre las páginas 52 y 62 del documento.

La distribución porcentual entre instituciones universitarias de gestión estatal y de gestión privada ha sido pareja en las diferentes subdimensiones, salvo en vinculación de la I+D con el contexto, recursos humanos para la I+D e integración de la I+D con otras funciones. En la primera de las mencionadas, es superior el porcentaje de las instituciones de gestión estatal que recibieron recomendaciones, mientras que en las otras dos ocurre lo contrario: es mayor el porcentaje de instituciones universitarias de gestión privada.

Las categorías correspondientes a las diferentes subdimensiones más recurrentes en las recomendaciones para "Investigación" son "estructura y procesos de gestión para la I+D", pues es la categoría con mayor porcentaje de recomendaciones en este aspecto: 63 % de las instituciones evaluadas. Le siguen la incorporación de docentes y estudiantes a la I+D (53,4 %), la promoción y el fortalecimiento de la I+D (50,7 %), el financiamiento de la investigación (49,3 %) y la formación y categorización de los investigadores (49,3 %).

Las recomendaciones en "Gestión de I+D" refieren a "estructura y procesos de gestión" (63 %), "financiamiento" (49,3 %), "evaluación de proyectos" (20,5 %) e "información para la gestión de I+D" (12,3 %).

Con respecto a la evaluación de la investigación, cabe destacar que, mientras se realizan análisis críticos a los sistemas de evaluación vigentes, aún hay instituciones que no cuentan con ellos. En efecto, con respecto a "Gestión de la I+D", el 20,5 % de las instituciones universitarias recibió alguna recomendación relacionada con la evaluación de proyectos de I+D y producciones científicas, aspecto

que en general hace referencia a que cuenten con un sistema de evaluación de proyectos y resultados con la participación de pares evaluadores externos.

El 75,3 % de los informes tuvo alguna recomendación vinculada a las "Políticas para el desarrollo de la I+D" en dos categorías: las que se relacionan con la promoción y el fortalecimiento de la I+D (50,7 % de las instituciones) y las vinculadas a la definiciónde líneas prioritarias de investigación (48,3 %).

El 74 % de las instituciones universitarias recibió alguna recomendación sobre "Recursos humanos para la I+D": por un lado, referidas a incorporar investigadores e impulsar la participación de docentes y alumnos en proyectos de investigación (54,3 %, siendo este valor de 41,3 % en las de gestión estatal y de 61,3 % en las de gestión privada) y a la formación y categorización de los investigadores (49,3 %, sin diferencia significativa entre instituciones de gestión estatal y privada). En este sentido, algunas recomendaciones plantean desarrollar un programa de formación y perfeccionamiento de recursos humanos para la investigación y promover la categorización de los docentes-investigadores con el objetivo de jerarquizar el desarrollo de la función de investigación.

En "Vinculación con el contexto", el 52,1 % de las instituciones universitarias recibió alguna recomendación. El 28,7 % tuvo recomendaciones sobre "vinculación con la comunidad científica e internacionalización", el 26 % sobre "comunicación pública de la ciencia" y el 17,8 % sobre "servicios a terceros". La primera categoría, "vinculación con la comunidad científica e internacionalización", alude a la participación en redes o en organismos de

investigación, es decir, implica una relación con el mismo sistema de ciencia y tecnología nacional, regional e internacional. En la categoría "comunicación pública de la I+D", que comprende la difusión de los resultados de las investigaciones al público en general, se han propuesto recomendaciones orientadas a "promover la difusión de los resultados de investigación y la producción científica y tecnológica"; "difundir y potenciar los temas de investigación desarrollados hacia el interior de la Universidad y hacia la comunidad, sistematizando y visibilizando la producción actual"; "fomentar la publicación de los resultados de las investigaciones; entre las más significativas". Finalmente, en cuanto a la "transferencia y servicios a terceros", que implica la relación con el medio social y el establecimiento de vínculo de la I+D con actores de la comunidad, se ha sugerido, por ejemplo, "fortalecer los servicios a terceros procurando ampliar las actividades desarrolladas", "implementar políticas de estímulo para la transferencia de conocimientos y la prestación de servicios a terceros, potenciando las capacidades instaladas". Ciertas recomendaciones se orientan en términos contrarios a la ciencia abierta, en cuanto se estimula la transferencia con fines de generación de recursos y la captación de fondos externos antes que los procesos de co-producción de saberes orientados al bien común, pues proponen "generar una política específica para invertir en la realización de proyectos de investigación cuya culminación sea la posibilidad de prestación de servicios pagos al medio, que permitan la ampliación de la base de ingresos de la institución" o "intensificar la captación de fondos externos destinados a la investigación, mediante acuerdos con

instituciones públicas, privadas y empresas, así como a través de fortalecer la transferencia y prestación de servicios a terceros".

Con respecto a "Integración de funciones con la docencia y la extensión", el 35,6 % de los informes de evaluación externa tiene alguna recomendación, siendo bastante más alto en las instituciones de gestión privada (45,5 %) que en las públicas (20,7 %).

El 34,2 % de los informes analizados cuenta con recomendaciones en relación con la "Actividad y producción científica", de manera similar en las instituciones universitarias de gestión estatal y las de gestión privada. Todas las recomendaciones referidas a producción científica, con matices en las formulaciones, proponen el incremento de las publicaciones en revistas indexadas y de alto impacto así como la producción de patentes o productos transferibles en los grupos dedicados al desarrollo tecnológico. Algunas de las sugerencias indican "promover el incremento de publicaciones de resultados en revistas internacionales indexadas, la concreción de patentes de invención en los grupos dedicados al desarrollo tecnológico, y el impacto de las publicaciones propias"; "intensificar las políticas de promoción de las publicaciones de la producción científica, principalmente en revistas indexadas e incrementar la presentación de ponencias y trabajos en eventos científicos nacionales e internacionales"; "promover las publicaciones en revistas nacionales e internacionales indexadas y participar en eventos científicos"; "expandir y consolidar las actividades de CyT apuntando a la generación de conocimiento básico y aplicado, que resulte en publicaciones en revistas reconocidas de alto impacto relativo para

cada disciplina y en el desarrollo de productos y tecnologías patentables o transferibles".

En tanto, el 23,3 % de las instituciones tuvo recomendaciones referidas a la "Infraestructura y el equipamiento para la I+D". De las 73 instituciones, al 27,6 % de las de gestión estatal y al 20,5 % de las de gestión privada se les formularon observaciones en esta subdimensión.

Cabe destacar que las recomendaciones se dan en un contexto en el que dos de las más recurrentes, como se mencionó, se refieren a la necesidad de incrementar el presupuesto y buscar nuevas fuentes de financiamiento de la I+D, por un lado, y, por el otro, de promover y fortalecer la I+D en unidades académicas, sedes, áreas o carreras con menor desarrollo de la investigación. La primera recomendación fue realizada al 49,3 % y la segunda, al 50,7 % de las instituciones. A su vez, otra recurrencia es que el 63 % de las instituciones recibió recomendaciones relativas a la estructura y gestión de la I+D en el sentido de generar o favorecer instancias para la gestión de la investigación así como la integración y articulación entre instancias de la gestión institucional.

Con relación a los contextos institucionales de la evaluación de la investigación, otro dato de importancia es que el 97,3 % de las instituciones, es decir, casi la totalidad tuvo alguna recomendación relacionada con el cuerpo académico, quien es el responsable del desarrollo de las tareas de docencia, investigación y extensión. Estas hacen alusión a la necesidad de aumentar las dedicaciones docentes (54,8 %), regularizar la planta docente (54,8 %) y estimular la formación académica de posgrado (54,8 %) (Chidichimo et al., 2022, pp. 88-89).

Acerca de "Biblioteca y Centros de Documentación"[16]

Con respecto al capítulo "Biblioteca y Centros de documentación", se consideran 7 subdimensiones: "Vinculación con el usuario"; "Gestión de la/s biblioteca/s"; "Fondos bibliográficos/colecciones"; "Recursos humanos"; "Publicaciones"; "Infraestructura edilicia y equipamiento informático"; y "Redes y cooperación" (Tabla 2). Como en "Investigación", cada una de las subdimensiones se organiza en un número diverso de categorías que permiten determinar a qué aspectos refieren las recomendaciones y los porcentajes según el número de instituciones a las cuales se aplicaron (Ver Anexo II).

Tabla 2. Recomendaciones de la CONEAU sobre "Biblioteca y Centros de documentación" según la subdimensiones en los informes de evaluación externa (en %)

Sudimensiones	**Porcentaje (%)**
Vinculación con el usuario	72,6 %
Gestión de la/s biblioteca/s	69,8 %
Fondos bibliográficos y Colecciones	68,4 %
Recursos humanos	60,2 %
Publicaciones	47,9 %
Infraestructura edilicia y equipamiento informático	38,3 %
Redes y cooperación	31,5 %

Fuente: elaboración propia sobre la base de Chidichimo et al., (2022).

[16] A los fines de evitar la citación de los datos del estudio en cada caso, se deja constancia que los referidos a "Biblioteca y Centros de Documentación" se desarrollan entre las páginas 73 y 85 del documento.

Con relación a "Vinculación con el usuario", se han agrupado diversas recomendaciones que refieren a acciones y servicios para facilitar el uso, pues la mayoría de estas categorías se vinculan a los recursos de los que deben disponer los usuarios para el uso digital o virtual de la biblioteca. Se destaca la importancia del rol en la alfabetización informacional y la formación de los usuarios para el aprovechamiento de los recursos documentales disponibles en línea. Las categorías contempladas en esta subdimensión refieren a "formación de usuarios/alfabetización informática" (38,3 %), "difusión y promoción de catálogos y servicios/acceso abierto (35,6 %), "actualización/diseño/rediseño de la Web" (30,1 %) y "servicios bibliotecarios" (23,3 %).

El 35,6 % de los informes contiene alguna recomendación referida a la difusión y promoción de catálogos y servicios y al acceso abierto[17], siendo este número mayor en las instituciones de gestión privada (40,9 %) que en las de gestión estatal (27,5 %). Se orienta, por ejemplo, a "adoptar acceso abierto a la colección bibliográfica y ampliar los servicios prestados de acuerdo con las formas de uso actuales" y "desarrollar vías de edición digital como alternativa a la impresa e incorporar más títulos a la biblioteca digital para acceso abierto".

En cuanto a los servicios bibliotecarios, se hacen recomendaciones al 23,3 % de las instituciones universitarias. Una de ellas propone "Lanzar el Catálogo Abierto

[17] En el informe, se dice que el acceso abierto "implica la disponibilidad gratuita para los usuarios del acceso a textos completos o artículos científicos que circulan únicamente en publicaciones de suscripción".

de Acceso Público (OPAC) de la biblioteca para consulta y servicios al usuario, y mejorar las prestaciones del catálogo interno, ajustando funcionalidades inconsistentes".

El 69,8 % de los 73 informes contiene recomendaciones vinculados a la gestión de la/s biblioteca/s siendo la categoría con mayor porcentaje la "integración del sistema de bibliotecas" (34,2 %), superior al recibido por el resto: "planificación estratégica y planes de mejora" (20,5 %), "normativa" (17,8 %), "presupuesto de la/s biblioteca/s" (17,8 %) y "estructura de gestión de la/s biblioteca/s" (16,4 %).

El 68,4 % de las 73 instituciones universitarias consideradas contaron con recomendaciones sobre los "Fondos bibliográficos/colecciones", es decir, los libros y/o materiales con los que cuenta la biblioteca, con más peso en las instituciones de gestión privada (70,4 %) que en las de gestión estatal (65,5 %). En esta subdimensión, se incluyeron cuatro categorías: "disposición de los títulos y el desarrollo de colecciones" (50,6 %), "cobertura de la bibliografía de cátedras" (30,1 %), "biblioteca digital y libros electrónicos" (23,2 %) y "conservación de las colecciones" (8,2 %).

En el 60,2 % de los informes de evaluación externa, se realiza alguna recomendación vinculada a los "Recursos humanos de la/s biblioteca/s", aspecto en el que no se presentan diferencias significativas entre instituciones de gestión privada y gestión estatal. Refiere específicamente a la "capacitación del personal bibliotecario" (38,9 %) y al "incremento del personal", tanto del área como de informática, dado que es un apoyo fundamental de asistencia para la función (36,9 %).

El 47,9 % de las instituciones universitarias recibió alguna recomendación sobre las "Publicaciones" –el 44,8 %

de gestión estatal y el 50 % de gestión privada– que refieren al "repositorio institucional" y a la "política editorial".

Un conjunto significativo de esas recomendaciones alude al repositorio institucional (39,7 %). Esta categoría apunta a dar accesibilidad a los datos primarios, trabajos y publicaciones resultantes de las investigaciones de las instituciones. El objetivo es dotar de visibilidad (tanto nacional como internacional) a la producción científico-tecnológica del sistema universitario. Algunas de las recomendaciones proponen "desarrollar un proyecto de repositorio institucional donde publicar en acceso abierto las tesis y trabajos de investigación"; "implementar el repositorio institucional de la Universidad"; "incluir en la biblioteca digital la producción científico-tecnológica resultante del trabajo, formación y/o proyectos, de acuerdo a Ley 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales"; "implementar en el corto plazo el repositorio institucional de la Universidad para dar cumplimiento a los marcos legales vigentes y disponer de una herramienta estratégica de difusión y visibilidad de toda la producción intelectual". Con relación a este tema, como se señaló, el 38,9 % tuvo recomendaciones para capacitar al personal bibliotecario, una de las cuales propone la capacitación en las tendencias actuales de normativa de procesamiento técnico y desarrollo de repositorios.

Por su parte, el 30,1 % de las instituciones universitarias, que suelen tener una editorial propia, recibieron recomendaciones sobre la política editorial, una de ellas destinada a promover las ediciones digitales bajo estándares de calidad internacionales.

El 38,3 % de las instituciones incluidas en los 73 informes de evaluación externa recogieron recomendaciones sobre aspectos de "infraestructura edilicia y equipamiento informático", siendo mayor el número de las instituciones de gestión estatal (41,3 %) que las de gestión privada (36,3 %). En "infraestructura informática", el promedio asciende a 34,2 % y en "equipamiento informático" a 16,4 %, pero 27,5 % corresponde a gestión estatal y 9 % a gestión privada.

Por último, se les recomendó al 31,5 % de las instituciones promover o ampliar la integración de la/s biblioteca/s a redes nacionales o internacionales, con cifras parejas para las de gestión estatal y las de gestión privada.

Discusión y reflexiones finales

La agenda de la calidad en la década de 1990 en Argentina introdujo un nuevo modo de relación entre el Estado y las instituciones universitarias, en el que la evaluación ocupó un rol central en la política pública y la gestión de los establecimientos. La LES crea la CONEAU, legaliza la evaluación institucional como una tarea inédita en el sistema de Educación Superior universitario y, con esta, un modo específico de evaluar la actividad investigadora.

El análisis de la primera regulación de 1998 de la agencia, expresada en los "Lineamientos para la evaluación institucional", da cuenta de una serie de principios generales que distancian la evaluación de la construcción de indicadores cuantitativos y del control, pues a través de la autoevaluación y evaluación externa se busca identificar fortalezas y debilidades para la planificación de acciones

de mejora. En 201,1 se formulan criterios y procedimientos más específicos para orientar la acción de los pares evaluadores en la evaluación externa y de los actores institucionales en la autoevaluación de la propia institución. En efecto, se han de considerar la definición de la política y gestión de la investigación, desarrollo y creación artística y, en particular, la formación de recursos humanos; las condiciones institucionales para la generación de proyectos y programas, la existencia de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos así como la importancia de considerar la difusión de resultados; la existencia de mecanismos de evaluación de los proyectos; las fuentes de financiamiento, el equipamiento y los recursos humanos requeridos; y la integración de la investigación con las tareas de docencia y extensión.

Las recomendaciones compendiadas por la agencia evaluadora a partir de los informes de evaluación externa de 73 instituciones en el estudio "Evaluación externa de instituciones universitarias. Estudio sobre las recomendaciones para el mejoramiento institucional" se inscriben en los lineamientos, criterios y procedimientos mencionados.

En la sección referida a "Investigación", se advierte que las recomendaciones no hacen alusión al concepto de ciencia o acceso abierta/o. Con relación a la actividad y la producción científica, apuntan a que en la institución se incentive la productividad, principalmente en revistas internacionales indexadas, patentes y eventos científicos. En este sentido, no se mencionan otros formatos y modos de visibilización –altamente valorados en las ciencias sociales y humanidades– como la publicación de libros y

capítulos de libros y de otras alternativas para la comunicación de la producción académica y científica a públicos diversos con el fin de que puedan otorgarle diferentes sentidos y usos según problemáticas específicas e intereses particulares. Los formatos alternativos se proponen en la categoría "comunicación pública de la ciencia" que, en general, cuenta con una valoración menor cuando se evalúa el trabajo académico. Se observa en los enfoques de orientación analítica[18] (Martínez Rizo, 2000), que se basan en la contabilización de resultados publicados, con un puntaje diferencial mucho menor en este último tipo de productos si se compara con las publicaciones en revistas indexadas. Es una problemática instalada tempranamente en Argentina, en particular, a partir de la implementación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en 1993. Por un lado, porque el programa introduce y legitima un modo de producción, circulación y validación de conocimientos homogéneo para el conjunto de las disciplinas propio de las ciencias exactas y naturales, sin atender la variabilidad de las culturas académicas y científicas. A su vez, porque el otorgamiento de puntajes a partir de la cantidad de productos mostrados categoriza y estratifica

[18] Según Martínez Rizo (2000), este tipo de evaluación se basa en la enumeración de los diversos tipos de productos derivados de las acciones del personal académico, asignando a cada tipo un número de puntos, de manera que la productividad total de cada académico se manifieste en el total de puntos alcanzado. En los modelos de orientación analítica de evaluación de la carrera académica, las publicaciones de libros y capítulos de libro así como las realizadas en eventos científicos tienen una asignación de puntaje muy inferior si se compara con las publicaciones en revistas indexadas. En el caso de difusión pública de la ciencia, el puntaje es inferior a los anteriores.

a los docentes investigadores. Asimismo, porque durante la aplicación se sucedieron una serie de cambios en las prácticas de docencia, investigación y extensión no siempre alineados con los objetivos declarados del programa (Socolovsky, 2019; Beigel, y Bekerman, 2019; Araujo, 2003). Según Beigel (2020), el abuso del *paper* en inglés[19] en revistas indexadas ha invisibilizado otras formas de producción y circulación del conocimiento que existían y crecían fuera de las bases de datos *mainstream* o de corriente principal, lo que afecta particularmente a las ciencias sociales y humanas, que tienen un estilo de producción monográfico y en las que es importante la publicación de libros, que quedan fuera en las mediciones cuantitativas de la cienciometría dominante. Además, Beigel agrega que la presencia de estos criterios perjudicó a las revistas indexadas en repositorios alternativos a ese circuito, a las revistas no indexadas y a las editoriales universitarias y las redes regionales que producen libros de calidad. En síntesis, en las recomendaciones, se otorga importancia a que las instituciones cuenten con políticas de investigación, con una gestión adecuada, con recursos humanos para el desarrollo de las actividades, y con sistemas de evaluación y producción científica a través de publicaciones en los circuitos hegemónicos. En ninguna de las recomendaciones para la función "Investigación" se propicia la ciencia abierta y el acceso abierto como lineamientos capaces de

[19] Cabe resaltar que, en la evaluación institucional, las recomendaciones no promueven e incentivan la publicación en idioma inglés conforme a la corriente principal. En este sentido, hay una valoración de las publicaciones en español y con ello una mayor accesibilidad a los conocimientos producidos en este idioma.

orientar el desarrollo de las políticas institucionales sobre ciencia y tecnología.

Las recomendaciones se proponen en un contexto en el que han subsistido diversos obstáculos para integrar y consolidar la investigación en las instituciones universitarias argentinas desde la recuperación de la democracia en los primeros años de la década de 1980. Esta situación se evidencia en al menos tres de las recomendaciones. La primera se refiere a que aún hay instituciones que no cuentan con un sistema de evaluación de los proyectos y resultados de investigación. Acorde con esta realidad, se indica la adopción de sistemas de evaluación externa con la participación de pares evaluadores. La segunda alude a la necesidad de incrementar el presupuesto y buscar nuevas fuentes de financiamiento de la I+D. La tercera pone de manifiesto una cuestión medular relacionada con el cuerpo académico, fundamentalmente, la vinculada con el mejoramiento de las dedicaciones docentes. Las recomendaciones expresan las dificultades de las instituciones de gestión estatal para modificar su perfil profesionalista y centrado en la enseñanza que se manifiesta en la estabilidad de la conformación de las plantas docentes desde el punto de vista de las dedicaciones, pues el análisis de las estadísticas a través del tiempo da cuenta de alrededor de un 70 % de docentes con dedicación simple, esto es, docentes que dedican 10 horas semanales al trabajo universitario (Araujo, 2022; Socolovsky, 2019).

La sección correspondiente a "Bibliotecas y Centros de Documentación" contiene recomendaciones sobre acceso abierto y repositorios digitales, lo cual podría explicarse por dos motivos. En primer lugar, por la inclusión

temprana de la evaluación de las bibliotecas universitarias por parte de la CONEAU, en la que se priorizó la problemática relacionada con el acceso a la producción científica. En segundo lugar, por la creación del SNRD en 2011 y más tarde la sanción de la Ley nº 26.899 de "Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos" en 2013, que obliga a las instituciones a disponer de los conocimientos producidos con fondos públicos en repositorios institucionales. En efecto, se trata de volver accesibles las publicaciones a los usuarios de las bibliotecas, difundir y promocionar catálogos y servicios (acceso abierto), crear los repositorios institucionales a fin de visibilizar la producción científica y académica de la institución, informatizar los servicios de biblioteca y formar recursos humanos adecuados para cumplir estas funciones. Ante un diagnóstico en el que es incipiente el incentivo a los principales componentes del acceso abierto, los datos abiertos y la ciencia abierta (Babini y Rovelli, 2020), cobra valor la presencia de estas recomendaciones en la evaluación externa por parte de la agencia evaluadora.

La política de modernización temprana de las bibliotecas, la visibilidad y jerarquización otorgada a las bibliotecas como sustento de las actividades sustantivas de las instituciones a través de la participación de un par especialista en los Comités de Pares Evaluadores responsables de la evaluación externa llevada a cabo por la CONEAU, la creación del SNRD y la regulación nacional de 2013, que abarca al conjunto de las instituciones universitarias, explican el lugar que ocupa el acceso abierto en la sección "Biblioteca y Centros de Documentación" en los informes. En las recomendaciones se estimula y propone el

desarrollo de políticas y acciones sobre el acceso abierto a partir de las decisiones de los pares evaluadores que siguen las orientaciones y la legislación nacional a pesar de que no se señala ningún criterio explícito en la normativa para la evaluación externa.

Como se mencionó, el acceso abierto no se indica en la evaluación de la función "Investigación" y, con relación a las publicaciones. En esta sección se sugiere la difusión de la producción científica y tecnológica a través de los formatos más extendidos, revistas indexadas y patentes, correspondientes a la corriente principal. Se observa la convivencia de dos mensajes con diferentes énfasis hacia la institución en su conjunto, hacia quienes gestionan las áreas respectivas –secretarios de investigación y directores de bibliotecas– y hacia los propios actores que producen y difunden los conocimientos. Al mismo tiempo, ambas recomendaciones revelan la presencia de dos núcleos problemáticos en los establecimientos evidenciados en la insuficiencia de publicaciones en revistas indexadas y patentes, por un lado, y en la inexistencia o falta de desarrollo de los repositorios y publicaciones en acceso abierto, por el otro. Esta realidad también se confirma en la investigación de Fushimi et al. (2021), que brinda un panorama amplio respecto de la conformación de repositorios institucionales en las universidades públicas del país en el año 2019 mostrando una variedad de iniciativas para hacer disponible el conocimiento que no se ajustan a los términos de la ley. Con respecto a los repositorios, muestra que se originaron en diferentes momentos, con diferente alcance (generales de universidad y localizados en unidades académicas o áreas más específicas) y con

una significativa variabilidad en cuanto al número de documentos. Asimismo, las entrevistas llevadas a cabo con los gestores permiten conocer las dificultades con las que han tropezado para ponerlos en marcha y dar cumplimiento a la legislación.

Con relación al acceso abierto, en los ámbitos institucionales los nuevos roles expertos en acceso abierto corren el riesgo de independizarse de las áreas e investigadores que desarrollan la investigación científico-tecnológica. Esta situación deriva en una respuesta de carácter instrumental relacionada con la disponibilidad y apertura del conocimiento que no permea los principios y normas que rigen las múltiples problemáticas y tareas vinculadas con la producción y circulación del conocimiento. A esto se agrega que la evaluación de investigadores y de proyectos de investigación sigue sosteniéndose en criterios de productividad que continúan valorando las publicaciones en revistas indexadas y donde el acceso abierto no se ha constituido en un parámetro valorado. En general, en las instituciones, hay una carencia de formación de investigadores, docentes, estudiantes de posgrado, potenciales evaluadores y responsables de las editoriales universitarias acerca del significado y las implicaciones de la ciencia y el conocimiento abierto.

La segmentación del trabajo dificulta la comprensión de la complejidad e implantación de las políticas de acceso abierto. La inercia puede estar asociada al desconocimiento de los principios que rigen la ciencia y la legislación acerca de acceso abierto o a la falta de recursos humanos y materiales, pero también a falta de acuerdo con dichos principios por parte de las comunidades disciplinarias y

de los pares evaluadores que son seleccionados por su trayectoria en el desarrollo y la gestión de la investigación. Los resultados de una encuesta a investigadores en Uruguay para conocer sus opiniones sobre diversos aspectos asociados a su trabajo y centradas en lo que piensan sobre la evaluación académica evidencia la falta de consensos respecto de los criterios de evaluación. El estudio revela una tendencia a no cambiar por parte de las élites académicas y ofrece referencias a la evaluación relacionadas con otros problemas como, por ejemplo, la dificultad de armonización entre la vida académica y la vida familiar (Sutz y Gras, 2024). Teniendo en cuenta la internacionalización de las disciplinas, es probable que estas disputas –con ciertas especificidades asociadas a los contextos políticos y las culturas de los sistemas nacionales de investigación y de Educación Superior– estén presentes en las comunidades disciplinares de los países. En el caso de Argentina, en un estudio de caso en una universidad pública, y a seis años de la implementación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, quienes habían accedido a las Categorías Equivalentes de Investigación más altas legitimaban los criterios de evaluación del programa y, principalmente, quienes ocupaban las categorías más bajas evidenciaban consecuencias a nivel personal como el padecimiento de estrés por tener que cumplir simultáneamente con las actividades de docencia, investigación y extensión, y con los parámetros de evaluación del programa (Araujo, 2003).

La coexistencia de perspectivas con diferentes propósitos y características sobre una misma realidad evaluada en los informes de evaluación externa de la CONEAU

constituye una oportunidad para un diálogo que posibilite direccionar una política de investigación en las instituciones que no lesione la autonomía para definir el propio proyecto institucional y se adecue a las regulaciones nacionales. Esta política ha de procurar acciones para la formación de investigadores, docentes, personal no docente, estudiantes y gestores en torno a la importancia de la ciencia y el acceso abierto como una política transversal a la producción, validación y difusión de conocimientos en diferentes disciplinas y subdisciplinas universitarias. De acuerdo con los informes de evaluación externa, los procesos de formación sobre la temática quedan bajo la responsabilidad del sector responsable de las bibliotecas mientras que debería ser un abordaje interdisciplinar con la participación de referentes institucionales de la gestión de ciencia y tecnología, equipos de trabajo con investigadores pertenecientes a los campos científicos (ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, humanidades, artes, ciencias de la salud), responsables de las bibliotecas y editoriales universitarias con el propósito de relacionar las producciones académicas con la especificidad del conocimiento y las culturas disciplinares.

En este contexto, la ciencia abierta implica un cambio cultural en las instituciones que requiere como paso previo y necesario la capacitación de los actores universitarios, principalmente investigadores y gestores responsables de la gestión de ciencia y tecnología, pero también de la docencia, extensión y transferencia. Es el sustento para la discusión en torno a la definición de políticas institucionales y disciplinares de investigación y a la construcción de criterios de evaluación debatidos y consensuados

en el marco de los alcances, límites y posibilidades de una evaluación alternativa dada la persistencia de modelos basados en métricas en otros organismos nacionales e internacionales de ciencia y tecnología que tienen el poder para direccionar el comportamiento de los investigadores.

El cambio cultural, a su vez, requiere de fuentes de financiamiento y de personal formado y comprometido. En el caso de la evaluación externa, una particularidad es que su resultado no está asociado a la obtención de un financiamiento específico para la introducción de las propuestas de mejora. Esta característica se torna más problemática en un contexto de retracción del financiamiento estatal hacia las universidades públicas y los organismos encargados de promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país. En este sentido, las indagaciones e investigaciones para conocer cómo son procesadas las recomendaciones resultan de relevancia para profundizar las hipótesis y el análisis de la situación de las instituciones universitarias en relación con la cuestión abordada.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen/NEES.

Araujo, Sonia (2014). La evaluación y la universidad en la Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 57-77.

Araujo, Sonia (2022). Tensiones entre docencia e investigación en Argentina. Una mirada retrospectiva. En Francisco José Miguel Talento Cutrin (comp.), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina. Tomo 3* (pp. 169-182). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU].

Babini, Dominique y Rovelli, Laura (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO y Fundación Carolina.

Beigel, Fernanda (2020). FOLEC: Una iniciativa regional para evaluar la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe, y transformarla. *Pensamiento Universitario*, (19), 15-27.

Beigel, Fernanda y Bekerman, Fabiana (coords.) (2019). *Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a docentes-investigadores en Argentina (1993-2018).* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU y CLACSO.

Chidichimo, Gabriela et al. (2022). *Evaluación externa de instituciones universitarias. Estudio sobre las recomendaciones para el mejoramiento institucional.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Ministerio de Educación [CONEAU].

CLACSO. Foro Latinoamericano sobre evaluación científica [FOLEC]). ¿Qué es el FOLEC? https://www.clacso.org/folec/

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU] (1998). *Lineamientos para la Evaluación Institucional.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.

Fernández Lamarra, Norberto (2007). *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación*

y acreditación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IESALC y EDUNTREF.

Fushimi, Marcela et al. (2021). Repositorios universitarios argentinos en coyuntura: desarrollo y perspectivas de sus gestores. *Ciencia, docencia y tecnología*, 32(62), 1-31.

Fushimi, Marcela; Monti, Carolina; Unzurrunzaga, Carolina (2022). El acceso abierto como política de información: problemas y desafíos. *Ciencia, tecnología y política*, 5 (8), e075.. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14647/pr.14647.pdf

Krotsch, Pedro (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 153-178). La Plata: Al Margen.

Krotsch, Pedro; Camou, Antonio; Prati, Marcelo (coords.). (2007). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo y UNLP, FAHCE.

Marquina, Mónica (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EUDEBA.

Martínez Rizo, Felipe (2000). La evaluación del personal académico. En busca de sistemas de orientación sintética. En *La evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuestas de metodología básica* (pp. 163-175). Ciudad de México: ANUIES.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [MINCyT] (2022). *Diagnóstico y lineamientos para una política de ciencia abierta en Argentina. Comité Asesor en Ciencia Abierta y Ciudadana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: MINCyT.

Pacheco, Marcela (2024). El acceso abierto –*y la ciencia abierta*- en la agenda universitaria argentina: sociogénesis de una política pública. *Integración y Conocimiento*, 13(1), 49-64.

Resolución n° 382 de 2011. Sobre criterios y procedimientos para la evaluación externa. CONEAU, Ministerio de Educación, Argentina.

Roig, Hebe (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en búsqueda de alternativas para la evaluación en la universidad. En María Catalina Nosiglia (comp.). *La evaluación universitaria* (pp. 25-30). Buenos Aires: EUDEBA.

Rovelli, Laura (2023). Evaluación responsable y ciencia abierta: agenda de reformas. *Integración y Conocimiento*, 12(2), 11-27.

Socolovsky, Yamile (2019). Presentación. Un debate necesario. En Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman (coords.) *Culturas evaluativas. Impactos y dilemas Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)* (pp. 11-13). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU y CLACSO.

Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Sutz, Judith y Gras, Natalia (2024). La evaluación de la investigación: no cambiar, cambiar, cómo cambiar. *Integración y Conocimiento*, 1(13), 109-135.

UNESCO (2021). Recomendación de la UNESCO sobre ciencia abierta. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valcárcel Cases, Miguel (1998). La evaluación institucional de la investigación y el tercer ciclo. *Revista de Educación*, (315), 125-139.

Anexo I

Tabla 3. Subdimensiones y categorías para la dimensión "Investigación"

Subdimensión de Investigación	**Categorías**
Gestión de la I+D	Estructura y procesos de gestión de la I+D
	Financiamiento de la I+D
	Evaluación de proyectos de I+D
	Información para la gestión de la I+D
Políticas para la I+D	Promoción y fortalecimiento de la I+D
	Definición de líneas prioritarias de I+D
Recursos humanos para la I+D	Incorporación de investigadores / Participación de docentes y alumnos
	Formación y categorización de investigadores
Vinculación de la I+D con el contexto	Vinculación con la comunidad científica - Internacionalización
	Comunicación pública de la I+D
	Transferencia y servicios a terceros
Integración con otras funciones universitarias	-
Actividad y producción científica	-
Infraestructura y equipamiento	-

Fuente: elaboración propia sobre la base del estudio de Chidichimo et al. (2022).

Anexo II

Tabla 4. Subdimensiones y categorías de la dimensión de "Biblioteca y Centros de Documentación"

Subdimensión Biblioteca y Centros de Documentación	**Categorías**
Vinculación con los usuarios	Formación de usuarios / Alfabetización informática
	Difusión y promoción de catálogos y servicios / Acceso abierto
	Actualización / Diseño / Rediseño de la web
	Servicios bibliotecarios
Gestión de la/s biblioteca/s	Integración del sistema de bibliotecas
	Planificación estratégica/Planes de mejora
	Normativa
	Presupuesto de la/s biblioteca/s
	Estructura de gobierno de la/s biblioteca/s
Fondos bibliográficos y colecciones	Disposición de títulos / desarrollo de colecciones
	Cobertura de bibliografía de cátedras
	Biblioteca digital/libros electrónicos
	Conservación de colecciones
Recursos humanos de la/s biblioteca/s	Capacitación al personal bibliotecario
	Incorporación de personal de biblioteca /personal informático
Publicaciones de la institución universitaria	Repositorio institucional
	Política editorial
Infraestructura edilicia y equipamiento informático de la/s bibliotecas/s	Infraestructura edilicia
	Equipamiento informático
Redes y cooperación de biblioteca/s	-

Fuente: elaboración propia sobre la base del estudio de Chidichimo et al. (2022).

El proceso de evaluación y acreditación de la Universidad Nacional del Comahue

Historia y actualidad de un proceso conflictivo

Guido Riccono, Mariano Suarez Nigra y Judith Naidorf

Introducción

En 2004, ante el intento de acreditación de carreras ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) fue tomada por los estudiantes por 29 días. Como resultado de la toma, el Consejo Superior aprobó en sesión del 26 de noviembre la Ordenanza 738/04, que finalmente sale de despacho con firma el 9 de diciembre de 2004, que rechazaba a la CONEAU como organismo acreditador y suspendía las acreditaciones hasta que se derogue la Ley de Educación Superior.

Esta misma Ordenanza, en sesión del Consejo Superior, fue suspendida por solo un año en 2018 a través de

la Ordenanza 1085/18, por lo que la 738/04 sigue vigente hoy en día.

La actual situación de la UNCo con respecto a la evaluación es ambivalente, ya que los procesos de acreditación ante la CONEAU se llevan adelante, pero sin la conformación formal por parte de la institución de un área administrativa que se ocupe de dicha tarea de manera específica y sin el posterior seguimiento de la evaluación por parte del organismo nacional. Pese a ello, y a mantener vigente la Ordenanza que rechaza al organismo evaluador como tal, se han llevado a cabo todas las acreditaciones correspondientes según las diferentes convocatorias. Incluso se han acrecentado las ofertas de nuevas carreras de posgrado, que requieren acreditación obligatoria ante la CONEAU.

Aquí nos proponemos abordar el proceso de evaluación y acreditación institucional de la UNCo, desarrollado entre los años 2003 y 2005, caso que no ha sido estudiado por la bibliografía especializada. Los años mencionados fueron los de mayor resistencia de la comunidad académica de la institución, no únicamente a la evaluación y acreditación, sino también a la Ley de Educación Superior y a la CONEAU. En particular, nos interesa detenernos en el derrotero de los principales actores y dinámicas específicas que tuvieron lugar durante aquellos años con el objetivo de evidenciar el proceso de resistencia y de adaptación que tuvo la universidad a partir de la recolección de datos empíricos recogidos en fuentes primarias y de entrevistas semi estructuradas realizadas a protagonistas de esa experiencia pertenecientes a la UNCo.

Es por ello que vamos a dividir el capítulo en dos partes. En la primera, haremos una síntesis histórico-conceptual

del proceso de diseño e implementación de políticas de evaluación y acreditación de las universidades nacionales considerando bibliografía especializada. En la segunda parte del capítulo, nos abocaremos a trazar una cronología de los acontecimientos ocurridos entre 2003 y 2005 en Comahue en relación con el intento de implementación de la evaluación y acreditación en la casa de estudios.

Evaluación de la calidad educativa: de la soberanía nacional a la autonomía universitaria

Los procesos de reforma de la Educación Superior de los años noventa pusieron en el centro de la agenda de la política la cuestión de la "evaluación de la calidad" como una nueva respuesta a la crisis del modelo institucional (evaluación para el mejoramiento) y también a la crisis económica financiera (eficiencia en el uso de los recursos y adecuación a las demandas del mercado) (Suasnábar, 2012, p. 99).

La noción de calidad fue la llave de acceso de los Estados nacionales para la exigencia de objetivos y el impulso de políticas y mecanismos de rendición de cuentas a las universidades. Es por esto que la calidad educativa fue –y es– observada con desconfianza por los actores de la comunidad educativa ya que trae consigo políticas relacionadas con la autoridad y el control universitario, lo cual explica por qué las tensiones en los noventa se centraron en la dimensión de la evaluación y tuvieron como resultado fuertes polémicas relacionadas con la autonomía universitaria.

La necesidad de contar con organismos de control de la calidad aseguró la instalación de mecanismos que se situaran entre el Estado y las universidades para garantizar el equilibrio entre ellos. Por otro lado, la definición de la calidad fue asumiendo contornos definidos por lógicas empresariales en las que la eficiencia y la eficacia cobraron relevancia. Así, la administración de la esfera pública –no solo las universidades– fue asumida poco a poco por sectores que ponderaban la gestión administrativa empresarial y la política de rendición de cuentas y contuvo, al mismo tiempo, una exigencia hacia las instituciones por sus resultados (accontability) teniendo como consecuencia la necesidad de que las universidades respondieran a las demandas sociales y, fundamentalmente, del mercado en la organización de sus objetivos.

Esta rendición de cuentas se fue transformando en el mecanismo a partir del cual las universidades aseguran la calidad, a la vez que se promueve a la evaluación de parte de los organismos descentralizados como un reaseguro para su garantía. De tal suerte que durante los noventa en Argentina y toda América Latina se fueron extendiendo las políticas de evaluación de la calidad educativa de las universidades a partir de la implementación de "procesos de reforma ampliamente difundidos por los organismos internacionales" (Suasnábar, 2012, 106). Desde estos mismos organismos, se creó un clima de época y el diseño de políticas concretas en las que se proponía abiertamente la ampliación de las fuentes de financiamiento universitario y el incentivo a la diferenciación universitaria. Conocido es el documento del Banco Mundial (BM) de 1995 titulado "La Educación Superior. Las lecciones derivadas

de la experiencia", en el que estos elementos aparecen taxativamente.

El contexto de estos cambios puede caracterizarse por un énfasis de la globalización económica y las políticas neoliberales en occidente lo que implicó que en la mayoría de los países se comience a detectar que ciertas áreas de investigación y docencia de las universidades fueran cada vez con mayor preeminencia juzgadas por valores comerciales (Naidorf, 2009, p. 36). Fruto de la escasez de recursos y la necesidad de contar con financiamiento extra universitario, se crearon mecanismos a partir de los cuales se diversificó la fuente de financiamiento universitario produciéndose un fenómeno que para algunos investigadores puede caracterizarse como "comercialización de la academia" (Webster y Etzkowitz, 1991).

El resultado de la implementación de las políticas ha sido caracterizado como un modelo universitario diferenciado y jerarquizado que en América Latina generó expansión cuantitativa de la Educación Superior, pero sin una mejora de la calidad ni una distribución más equitativa del acceso (Suasnábar, 2012). Esta diferenciación del sistema universitario generó una jerarquización entre universidades que pueden captar fondos de empresas y continúan sus tradicionales funciones y aquellas que no, dedicadas a responder a las necesidades locales (Naidorf, 2009). Entre estas últimas podemos hallar a la UNCo. Volveremos sobre esta cuestión páginas adelante.

Ahora, nos parece importante detenernos en que en las entrevistas realizadas para esta investigación a los protagonistas de los años 2003 a 2005 en Comahue, se expresan estos elementos sistemáticamente: Banco Mundial,

privatizaciones, crisis política y económica, neoliberalismo, pérdida de soberanía nacional y de autonomía universitaria. Hay en los relatos un paralelismo entre el endeudamiento externo y la consecuente pérdida de soberanía nacional frente a las exigencias de los organismos multilaterales de crédito y la denunciada pérdida de autonomía universitaria frente a la injerencia de la evaluación externa a las universidades nacionales.

El contexto de fuerte pérdida de la soberanía nacional producto de la dependencia respecto de los organismos multilaterales de crédito a raíz de contraer deudas externas para financiar el gasto público desde los años setenta pero con énfasis en los noventa permeó la discusión universitaria a tal punto que es posible sostener que la relación soberanía nacional-autonomía universitaria fueron por los mismos carriles. Así, la política de evaluación y acreditación universitaria fue leída en clave injerencista y violatoria de la autonomía de las universidades nacionales, del mismo modo que era leída la política de endeudamiento externo practicada por los organismos multilaterales de crédito.

En consecuencia, si el Fondo Monetario Internacional (FMI) y BM se proponían una sujeción económica de los Estados latinoamericanos a partir de instalar la necesidad de aplicar políticas de ajuste fiscal que tendían a precarizar el nivel de vida de la población, en el caso de las universidades, la injerencia de organismos como la CONEAU tenía como objetivo –en estas lecturas– la implantación de políticas educativas pro mercado, mercantilistas y privatistas.

Para ambos casos, el diagnóstico partía de ubicar a estos organismos locales o extranjeros como parte de una misma política caracterizada como neoliberal debido a que eran los encargados de limitar la influencia del Estado nacional y de introducir al mercado y a sus lógicas antes denegadas en los espacios públicos.

Creemos que de allí es que podemos explicar la fuerte resistencia a las políticas de evaluación y acreditación.

Consideramos que las resistencias de algunas universidades nacionales –como es el caso de la UNCo– a los mecanismos de evaluación de la calidad educativa se explican porque tuvieron lugar en un momento en el que veían más continuidades que rupturas entre el ciclo neoliberal de los noventa y lo que se vivía en el país pos convertibilidad, sobre todo luego de 2003. Incluso, en relación con las entrevistas realizadas, se vislumbraba una identidad de continuidad entre las políticas públicas del Estado de los primeros años de la presidencia de Néstor Kirchner y los años de la presidencia de Carlos Menem, que se trazaba a través de la no derogación de la Ley de Educación Superior, como el elemento central que unificaba las políticas educativas de ambos Gobiernos.

En ese sentido, el caso particular de estudio que aquí reseñamos posee un origen particular.

En efecto, la nacionalización de la UNCo fue producto de las transformaciones de las políticas educativas y científicas del Estado Nacional de la Revolución Argentina entre los años 1966-1973 y su vinculación con el modelo económico desarrollista. En ese marco, se sitúa el Plan de Nuevas Universidades que motorizó la nacionalización de trece universidades nacionales entre las que se

encontraba la UNCo (Quintar, Gentile, Debattista, y Bertello, 1998). Pero también, la UNCo fue fruto del reclamo de sectores de la comunidad académica y de los poderes ejecutivos regionales de las provincias de Río Negro y Neuquén (Trincheri, 1999), en los que el movimiento estudiantil jugó un rol central gravitando de modo decisivo en el proceso de nacionalización.

Esa historia –esa marca de origen– de Comahue ha sido también la que dejó su huella en los protagonistas de las tomas frente a la CONEAU de los 2000. Tal como se ha señalado en los relatos de las personas involucradas, el origen de la UNCo con movilización de la comunidad educativa estaba vivo en la memoria colectiva de quienes se oponían en 2004 a la evaluación y acreditación universitaria.

La evaluación al interior del interior

En esta sección, nos interesa detenernos en una síntesis de la política educativa que dio origen a la CONEAU y en cuáles de sus elementos involucrados con la evaluación y acreditación universitarias despertaron el conflicto.

El contexto de fines de los noventa está caracterizado por una fuerte expansión del mercado y el sector privado, en desmedro de la fuerte presencia estatal de los años precedentes. Los estándares de vida de la población cayeron en términos generales, aumentó el desempleo y las deudas externas contraídas por los Estados latinoamericanos con organismos multilaterales de crédito.

El neoliberalismo llegó a América Latina para instalarse con fuerza, primero en Chile, de la mano de Pinochet, y

luego en varios países más, impulsado por las teorías de Milton Friedman, de la escuela de Chicago, y de Frederick Hayek, este último iniciador en 1944 de esta corriente de pensamiento, que principalmente abogaba por un Estado sin intervención alguna en los mecanismos del mercado (Anderson, 1997).

Desde esta perspectiva, se impulsaron cambios en los modelos educativos con alta intervención del mercado como ejemplo de éxito a aplicar. Los gobiernos neoliberales, que seguían los lineamientos del consenso de Washington, tomaron "...los mismos núcleos de diagnósticos, propuestas y argumentos oficiales acerca de la crisis educacional y de sus supuestas salidas y los documentos con recomendaciones del BM y del FMI" (Gentili, 1997, p. 57).

Bajo esta direccionalidad política, en donde el neoliberalismo requirió de un gobierno central fuerte, que aplicara políticas con dureza y autoritarismo, que persiguiera y quebrantara los sindicatos y que tuviera control del dinero, pero sin intervenir en el libre mercado, en nuestro país se avanzó con la denominada Reforma Educativa.

En el marco de transformaciones profundas del Estado y sus funciones, en 1995, se promulgó la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) en nuestro sistema universitario. Esta normativa, que reformó el sistema educativo de nivel superior y continúa vigente, surgió durante la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y es posible incluirla en el marco del proceso de transformación neoliberal del Estado nacional desarrollado durante la década de los noventa, que

> Se inscribe en el proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, encontrando puntos de coincidencia con los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 341).

Así, se inicia un proceso que tuvo como una de sus consecuencias el desfinanciamiento educativo e impactó en la Educación Superior como veremos más adelante en este texto. Sin embargo, es importante señalar que en los años previos

> [...] comienza a instalarse con fuerza en América Latina la idea de reformar los Sistemas de Educación Superior basados en el arancelamiento de las universidades, las restricciones al ingreso y la creación de sistemas de acreditación y la evaluación universitaria, como las mejores soluciones posibles a los diversos problemas que afrontaba el sector (Solanas, 2008 p. 161).

La implementación de políticas que iban de la mano de las propuestas que los organismos internacionales (BM, FMI, etc.) venían implementando en la educación superior en otros países conllevó la aplicación de "...medidas que al mismo tiempo que pretendieron orientar a las instituciones hacia el mercado tuvieron el efecto, en el caso de la Educación Superior, de acrecentar los organismos y mecanismos de control y regulación de la vida institucional" (Krotsch, 2002, p.157). Por ello, uno de los principales reclamos contra la LES es sobre su injerencia en la

autonomía universitaria. Además, los lineamientos que proponían las políticas educativas de los organismos internacionales daban muestras claras de que el ajuste se aplicaba sin cálculo de las consecuencias.

Desde estas premisas, que eran entendibles en el contexto del momento, se implementó la LES, que poco debate tuvo con las partes que intervienen en su aplicación (Krotsch, 2002). Esta situación constituyó una de las principales críticas por parte de las instituciones universitarias.

Muchos autores han abordado a la LES desde diversos puntos de vista. A los efectos de lograr una síntesis propia, hemos tomado en cuenta algunas lecturas, desde donde comenzaremos con una aproximación que la defina y caracterice.

El texto "El proceso de formación e implementación de las Políticas de Evaluación de la Calidad en la Argentina" de Pedro Krotsch (2002) analiza y desarrolla cómo fueron los procesos que culminaron en la formulación de la Ley. El proceso de instalación de la necesidad de una reforma en el sistema universitario, que devino en la aprobación de la LES, como describe el texto mencionado de Krotsch, se dio en tres etapas:

- 1989-1993: Período de construcción de agenda
- 1993-1997: Corresponde a la construcción e implementación de la política
- 1997-2002: Etapa denominada de estabilización y burocratización

Estos períodos tuvieron diferentes características, que prepararon los caminos para la aplicación de las políticas de interés del Estado. El primer período se caracterizó por incluir debates con algunos sectores de las universidades, que permitieron "transformar en públicas una serie de cuestiones que fundamentalmente atañen a la legitimidad de las universidades nacionales" (Krotsch, 2002, p. 154). Esto conllevó a que se diluyera la credibilidad de la función social de las instituciones universitarias; de esta forma, la relación sociedad-universidad perdió confianza y se generó, mediante mecanismos de rendición de cuentas, una variante de control por parte del Estado a la universidad. Con esto se consolidaron los debates al respecto de la equidad y la necesidad de arancelar los estudios de la Educación Superior, básicamente fundamentados en la baja capacidad de permanencia en el sistema universitario, la política de financiamiento y la necesidad de evaluación de las carreras.

En el segundo período, aparece la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), liderada por el economista Juan Carlos Del Bello, que venía de integrar el Ministerio de Economía durante la gestión de Domingo Cavallo, como subsecretario de Estudios Económicos en la Secretaría de Programación Económica a cargo de Juan José Llach.

Del Bello fue parte de los autores de la LES y, como secretario de Políticas Universitarias, creó el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, la Comisión de Acreditación de Posgrados y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC). Durante su gestión, hasta diciembre de 1995, impulsó la aprobación y aplicación de la

LES, que fue sancionada el 20 de julio y promulgada el 7 de agosto de 1995.

Pero un año antes fue debatido el proyecto inicial, ya que en mayo de 1994 fue remitido desde el Poder Ejecutivo Nacional al Congreso de la Nación, para que lo trate la Cámara de Diputados. Para ese entonces, desde diversos ámbitos universitarios (Solanas, 2008), expresaron su oposición, ya que se entendía que la LES limitaba en varios aspectos la autonomía universitaria. La síntesis de estas oposiciones puede nuclearse en este listado:

- Los estatutos de las universidades debían ser aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación.
- Se autorizaba la intervención de las universidades, por motivos demasiado generales.
- Le daba facultades al Ministerio para que estableciera los contenidos mínimos de los planes de estudios de las carreras.
- Colocaba la acreditación y evaluación a cargo de comisiones en donde la injerencia de las universidades nacionales era verdaderamente desfavorable por su bajo porcentaje de participación.
- Aplicaba normas específicas para la regularidad y el acceso (cupos limitados)
- Establecía los criterios para poder conformar los órganos de cogobierno universitario, que eran atributos exclusivos de las universidades.
- No resolvía los problemas presupuestarios y no garantizaba la gratuidad de la enseñanza universitaria.

Estos desacuerdos no impidieron el avance del proyecto de ley por parte del Gobierno y gran parte del arco político, para quienes era prioridad su aprobación y aplicación para conseguir financiamiento externo.

Por lo cual, desde 1996, con el regreso de Del Bello al Ministerio de Economía y su paso posterior a la Secretaría de Ciencia y Técnica, se inicia el período de estabilización de la LES, no sin antes dejar en funcionamiento la CONEAU, que despertó una gran polémica con todo el sector universitario. Debido a la exigencia de acreditación de carreras, que conllevó en años posteriores grandes conflictos en las universidades,

> los universitarios se manifiestan a favor de la evaluación siempre y cuando ésta respete las autonomías al interior de cada universidad, respete las actividades que se vienen realizando en torno al tema y funde la evaluación sobre la base de la participación de la comunidad universitaria y la decisión en sus órganos de gobierno (Rafaghelli, 1997, citado en Solanas, 2008, p. 163).

Siguiendo el análisis de Krotsch, hay que destacar el perfil normativo que tuvo la LES. Con 89 artículos buscó regular horizontalmente las relaciones de los diferentes sectores y subsectores de la educación superior, pero a su vez "... que expande el sistema hacia arriba mediante la creación de organismos de amortiguación e intentó reglamentar diversos aspectos de la vida interna de las instituciones" (Krotsch, 2002, p. 164). Este perfil normativo de la LES se convirtió en un instrumento básicamente que regula y afecta a los diferentes actores de las instituciones, por eso

se puede considerar que la Ley tendió a fortalecer a las autoridades unipersonales, entre otros factores primordiales de las reglas de juego que propone. En este sentido, es una normativa con un carácter verdaderamente pragmático.

En el Título IV, Capítulo 2, empiezan a aparecer los artículos que más disconformidad generaron en los ámbitos universitarios. Los repasaremos en su globalidad para entender los principales motivos que despertaron el rechazo:

En el artículo 30, se puede observar la generalidad y amplitud de los motivos que esgrime la LES para poder intervenir una universidad nacional.

> Artículo 30. — Las instituciones universitarias nacionales solo pueden ser intervenidas por el Honorable Congreso de la Nación, o durante su receso y ad referéndum del mismo, por el Poder Ejecutivo nacional por plazo determinado –no superior a los seis meses– y sólo por alguna de las siguientes causales:
>
> a) Conflicto insoluble del o de la institución que haga imposible su normal funcionamiento;
>
> b) Grave alteración del orden público;
>
> c) Manifiesto incumplimiento de la presente ley.

La intervención nunca podrá menoscabar la autonomía académica.

En el Capítulo 3, se encuentra el artículo 34, que en su formulación deja en evidencia como se menoscaba la autonomía universitaria, haciendo que los estatutos de las universidades nacionales tengan que ser aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación.

> Artículo 34. — Los estatutos, así como sus modificaciones, entrarán en vigencia a partir de su publicación en el Boletín Oficial, debiendo ser comunicados al Ministerio de Cultura y Educación a efectos de verificar su adecuación a la presente ley y ordenar, en su caso, dicha publicación. Si el Ministerio considerara que los mismos no se ajustan a la presente ley, deberá plantear sus observaciones, dentro de los diez días a contar de la comunicación oficial ante la Cámara Federal de Apelaciones, la que decidirá en un plazo de veinte días, sin más trámite que una vista a la institución universitaria. Si el Ministerio no planteara observaciones en la forma indicada dentro del plazo establecido, los estatutos se considerarán aprobados y deberán ser publicados. Los estatutos deben prever explícitamente: su sede principal, los objetivos de la institución, su estructura organizativa, la integración y funciones de los distintos órganos de gobierno, así como el régimen de la docencia y de la investigación y pautas de administración económico financiera.

Otro artículo que despertó muchas polémicas fue el 39, que permite que se creen entidades privadas para la acreditación de carreras de posgrado, además de imponer la obligatoriedad de la acreditación ante la CONEAU.

> Artículo 39. — La formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado —sean especialización, maestría o doctorado— deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En todo este desarrollo, no hemos llegado aún a adentrarnos en la privatización de la educación, que fue central en el momento, concepto que sin dudas despertó muchas voces en defensa de la educación pública y gratuita. Que la LES no asegurara en plenitud la gratuidad de la enseñanza fue una de las premisas de los sectores más combativos para expresar su oposición.

Cierto es que durante estos años el proceso más amplio de mercantilización educativa se expresa básicamente a través de dos modos: 1) la privatización en la educación pública "endógena", a partir de la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan "eficiente" como ella; 2) la privatización de la educación pública "exógena", entendida como la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el

beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (Ball, 2009).

Hay que destacar que los procesos de privatización de las universidades se iniciaron a mediados del siglo XX, pero fue "en los años 90 que se expanden, se aceleran y se complejizan en una dinámica asociada a la conformación de mercados, a la internacionalización de la Educación Superior y al comercio transnacional" (Saforcada, y Trotta, 2020, p. 2). Ya en nuestro siglo, la privatización avanzó con el crecimiento de las universidades privadas y la implementación de dispositivos de gestión en la regulación de las actividades de formación, investigación y extensión. Es decir, se observa tanto la expansión del sector privado como la porosidad de lo público a prácticas del mercado (CRESALC/UNESCO, 1996; Gentili y Saforcada, 2012; Leher, 2010; García Guadilla, 2003)

Pese a todos los aspectos "negativos" que presentó la LES, cabe destacar uno muy relevante a favor de conservar el prestigio de la educación superior, que es el de no permitir que las universidades tuvieran fines de lucro, a su vez que generó criterios de control más estrictos para la evaluación de los procesos de solicitudes de creación de nuevas universidades privadas. Así, en los 10 años posteriores a la sanción de la ley, de 100 proyectospresentados sólo se autorizó la creación de 10 institutos universitarios (Del Bello et. al., 2007)

Sin embargo, entre 2004 y 2015, el crecimiento de las universidades en Argentina fue del 30 %, pasando de 100 a 130 instituciones. Este crecimiento fue impulsado principalmente por la creación de Universidades Públicas que

pasaron de 39 a 61 instituciones. Por otro lado, las universidades privadas solo pasaron de ser 41 a 49, incrementando un 20 % su cantidad, debido a las políticas implementadas por los Gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. El desarrollo de la privatización en la Educación Superior estuvo o está caracterizado por otros factores, que no devienen del tipo de institución únicamente: "…las nuevas modalidades de relación con la demanda, como la proliferación de sedes, extensiones áulicas y otros formatos que implican la réplica de carreras en una localización distinta de la casa central (Zelaya, 2012) o la duplicación de titulaciones y la proliferación de la educación a distancia. Se trata de procesos que, aún iniciados en los 90, crecen en este período de reposicionamiento del Estado y parecerían ser los espacios por donde se cuela una lógica de mercado que, en el caso de las primeras modalidades tiene su epicentro en el escenario universitario estatal (Marano, 2010)." (Saforcada, y Trotta, 2020, p. 8).

En las entrevistas realizadas a diferentes actores claves, se destaca que el surgimiento de los posgrados arancelados o autofinanciados conlleva también a que las instituciones universitarias generen en muy poco tiempo espacio de desarrollo del posgrado dentro de cada institución. Allí, el énfasis está puesto en la amplia demanda de mayor especificidad en la formación. Cuando en épocas pasadas, el doctorado como carrera era la culminación de una vida académica de excelencia y renombre, hoy parece ser un requisito mínimo indispensable del sistema de ciencia e investigación en el que se inserta nuestra Educación Superior y la global también.

Cronología de la resistencia

Como señalamos al inicio del capítulo, la UNCo, que fue fundada el 9 de agosto de 1972, tiene vastos antecedentes de resistencias ante las políticas educativas propuestas por los gobiernos de corte neoliberal.

Desde la década de los sesenta, aparece un inminente movimiento juvenil con un perfil contestatario y combativo, en el marco de un contexto mundial de grandes acontecimientos conducidos y protagonizados por la juventud, que en nuestro país tuvo una de sus máximas expresiones en el Cordobazo, entre otros eventos de protesta y reivindicaciones impulsados por los jóvenes de la época.

Este perfil de la juventud se trasladó al seno de las universidades, en ese remolino social que se producía con los jóvenes de diferentes clases sociales que, al concluir sus estudios de nivel medio, ingresaban a las instituciones universitarias, con la intención de convertirse, mediante la movilidad social ascendente que ofrecía la universidad, en la "nueva clase media" como profesionales asalariados.

En el caso de nuestro objeto de estudio, su particular situación era la de ser un conjunto de centros de estudio locales dispersos que no se aglutinaban en una universidad nacional. De allí que haya existido un proceso de movilización de docentes y estudiantes en reclamo por la unificación y nacionalización de una futura universidad. Desde este contexto es que la nacionalización de la UNCo adquiere el carácter de reivindicación de la comunidad académica, cuyo objetivo era el de conseguir el estatus de universidad nacional a partir de la movilización y el reclamo. Estudiantes y docentes se manifestaron de diversos

modos frente a las cúpulas gubernamentales locales (que también fomentaban la nacionalización) y nacionales a través de acciones políticas concertadas que tenían como fin lograr el objetivo político académico.

De igual modo, la nacionalización y su disputa se fundía con la oposición y la confrontación con el Gobierno militar de la Revolución Argentina, lo que permitía involucrar a otros sectores de la sociedad y a la política en el debate universitario específico de Comahue y –al mismo tiempo– diluir esta demanda en la disputa general de reclamo por la democratización social en unos años de fuerte conflictividad como lo fue la década del sesenta.

Esta breve y genérica caracterización histórica nos permite iniciar el proceso de comprensión del perfil estudiantil que tuvo históricamente la UNCo, y que fue trascendental en los procesos de conflictos que han atravesado su vida institucional.

Dar el salto a la década de los noventa es omitir una gran parte del proceso de gestación de la Universidad, pero para este escrito no viene al caso el detalle propiamente dicho de las diferentes etapas acontecidas en el recorrido institucional. Por ello, nos centraremos en la proximidad histórica necesaria para atender el conflicto que intentaremos explicar.

La avanzada de políticas neoliberales del Gobierno menemista a nivel universitario tuvo su primera gran confrontación con la aprobación de la LES en 1995.

> A pocas semanas de las elecciones presidenciales de 1995 se desata una de las más grandes protestas del movimiento estudiantil universitario argentino tras el retorno

> democrático en 1983. Se trató de la oposición al proyecto de ley para la Educación Superior, que terminó recibiendo sanción completa del Congreso el 20 de julio de 1995. (Aringoli, 2009, p. 33)

Entonces, en mayo de ese año, se produce, luego de una asamblea de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, la toma del Rectorado, con sus oficinas administrativas, y se exige una sesión extraordinaria del Consejo Superior para tratar el proyecto de Ley de Educación Superior que se discutía a nivel nacional y el recorte de 200 puntos docentes, del cual se acusaba al entonces rector Dr. Pablo Bohoslavsky de ser el responsable, como medida en apoyo al gremio docente. Esa toma escaló a todas las facultades que estaban ubicadas en Neuquén. El 18 de mayo, luego de quince días de ocupación, los estudiantes logran que se convoque a la sesión del Consejo Superior, el cual rechazó por unanimidad "el proyecto de Ley de Educación Superior y solicitó su retiro al Congreso de la Nación. Además, se pronunció en contra del arancelamiento de las carreras de grado y –por mayoría– a favor de la continuidad del ingreso irrestricto" (*Diario Río Negro*, 1995). Antes de que se discuta en el Congreso de la Nación la LES, los estudiantes de la UNCo ya la rechazaban. Sin embargo, el 20 de julio se aprueba en el parlamento y el 7 de agosto será promulgada por el presidente Menem.

Desde ese momento, el posicionamiento institucional contra la LES tomó escala nacional dado que el conflicto había trascendido mediáticamente a raíz del intento de judicialización que llevaron adelante las autoridades de la Universidad contra los estudiantes por usurpación de

edificio público. Esta situación provocó una respuesta de la Federación Universitaria Argentina (FUA), en la voz de su presidente, el dirigente radical Darío Nieto.

Como ya fue reseñado, desde la aprobación de la LES en 1995, y con la creación de la CONEAU en 1996, se dio inicio a la implementación de los procesos de acreditación y evaluación de carreras universitarias en Argentina. En el caso puntual de la UNCo, se fue postergando el inicio de dicho proceso hasta los años posteriores a la crisis del 2001. Así fue como en 2003 empiezan los procesos en las diferentes facultades para la acreditación de las carreras incluidas en el Artículo 43 de la LES, que son las carreras que tienen obligatoriedad de acreditación, ya que dicho artículo indica:

> Artículo 43. — Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:
>
> a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

> b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

A raíz de esto, en septiembre de 2004 el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCo, ubicada en la ciudad de Cinco Saltos, resolvió rechazar la acreditación ante la CONEAU de la carrera de Agronomía y reclamar la realización de un proceso de evaluación institucional que respete la autonomía universitaria (Bonifacio, 2012). Esto conllevóo a que el conflicto inicie una escalada contra la LES y la CONEAU, que rápidamente trascendió a las distintas facultades de la UNCO.

Se posicionaron varios actores que terminaron siendo trascendentales en las definiciones de diferentes medidas de fuerza llevadas a cabo por estudiantes, docentes y graduados. Por el lado de los graduados, Daniel Nataine, quien luego llegó a ser vicerrector de la UNCo, fue una de las voces que acompañó el proceso de resistencia a la CONEAU. También el docente Luis Tiscornia, actual Secretario General de CONADU Histórica, entre otro grupo de docentes del gremio Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Comahue (ADUNC), que también sostuvieron la defensa de la autonomía universitaria. Por el lado estudiantil, tuvo principal participación Guillermo Martin como integrante de la Federación Universitaria del

Comahue (FUC) y como referente del Frente Estudiantil de Resistencia (FER), compuesto por estudiantes independientes principalmente.

Al respecto de autoridades, Ana Pechen de D´angelo era la rectora de ese momento, militante del Movimiento Popular Neuquino. Por el lado de la Facultad de Ingeniería (FaIn), Daniel Boccanera fue el principal impulsor de la acreditación de la carrera de Ingeniería en la CONEAU en 2004 cuando era decano. Esto fue lo que provocó la gran toma ininterrumpida durante casi un mes en toda la UNCo, pues acreditar la carrera ante la CONEAU implicaba aceptar la aplicación de la Ley de Educación Superior. Por último, Bladimir Cares Leiva, quien fuera el Secretario Académico de la FaIn, confrontó públicamente con los estudiantes y docentes, en notas publicadas en el *Diario Río Negro*.

Se inicia un conflicto que genera elevadas tensiones entre los diferentes espacios, pero sobre todo con un subcumulo de procesos sociales que se vinculan por fuera de la Universidad, en el marco de la salida de la crisis de 2001, y que caracterizan los nuevos actores sociales, como las cooperativas, los movimientos de desocupados, y las articulaciones de sectores heterogéneos:

> La toma del año 2004 se inició el 27 de octubre en la Facultad de Ingeniería en el Comahue y se presenta como una medida de fuerza avalada por un bloque heterogéneo que incluía a docentes, estudiantes, organizaciones sociales, de derechos humanos, sindicales y de desocupados que se oponían al proceso de acreditaciones de las carreras de grado [...]. (Penchulef, 2017, p. 16).

Allí se producen las tomas de distintas facultades, iniciando el proceso en el epicentro de la administración de la UNCo, el Rectorado y la FaIn, en Neuquén, para que luego se traslade a otras facultades, entre ellas la Facultad de Ciencias Agrarias de Cinco Saltos, y de allí al resto de los diferentes edificios académicos, como la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología en Cipolletti y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en General Roca.

De los actores mencionados, varios de ellos se enfrentaron públicamente con los estudiantes. La Rectora de la UNCo, Pechen D'Angelo, expresó mediante un comunicado de prensa que los órganos de gobierno de la Universidad se encontraban en pleno funcionamiento, y esos eran los espacios adecuados para exponer los problemas, pero luego conformó una mesa de diálogo con parte de su equipo de gestión. Por su parte, Cares Leiva, en la nota mencionada anteriormente, expresó que la toma estaba conducida por "agrupaciones trotskistas y maoístas, grupos piqueteros duros, anarquistas varios, nucleados alrededor de ADUNC –la asociación docente– y la gremial estudiantil, Federación Universitaria del Comahue" (Diario Río Negro, 2004). Estas declaraciones, sumadas a las denuncias presentadas ante la justicia federal contra docentes y estudiantes, no colaboraron para reducir el nivel de tensión entre la gestión y los diferentes espacios.

Finalmente, el 26 de noviembre de 2004, luego de un mes de la universidad tomada, se consiguen los votos de los diferentes consejeros superiores para emitir la Ordenanza de Consejo Superior 738/2004, que rechaza la LES, niega a la CONEAU como organismo evaluador y acreditador y suspende los procesos de acreditación de las

diferentes carreras hasta que se derogue la LES, ordenanza, que como ya mencionamos, tuvo un año de suspensión en 2018, para continuar vigente hoy en día.

Palabras finales

Consideramos que el caso elegido refleja un proceso de evaluación y acreditación conflictivo en los primeros años de la salida de la convertibilidad, que se vincula estrechamente con la crisis económica y social generada por neoliberalismo de los años noventa. En especial, Comahue fue un espacio en el que diversos actores de la política y la sociedad se nuclearon alrededor del reclamo contra la CONEAU, con los que se establecieron canales de diálogo y solidaridad. La evaluación y acreditación se constituyó –a los ojos de los principales actores– en un elemento más de la política privatista propia del Estado de la década anterior. En las entrevistas llevadas a cabo, es posible reconstruir un escenario considerado de resistencia frente a la avanzada de las políticas neoliberales.

Sin legitimidad, actualmente la UNCo continúa su proceso de acreditación sin una legalidad que la ampare en su propio marco institucional, más allá de los fallos judiciales que avalaron las presentaciones de evaluación y acreditación por considerar que la Ley 24.521/95 debía cumplirse en el ámbito de las universidades, más allá de la autonomía, a razón de los amparos judiciales que promovieron desde ciertos sectores. Este fallo judicial es la puerta de entrada para que el resto de las carreras siguieran los procesos de acreditación, pese a la vigencia de la Ordenanza 738/04.

En una clara muestra de las tensiones vigentes hoy en día, dicha vigencia revela que. si quisieran derogar la Ordenanza o suspenderla de manera definitiva, se podrían volver a generar conflictos con la comunidad académica de la UNCo, algo que no es del interés de la institución en un contexto donde el neoliberalismo ha vuelto a gobernar en Argentina, con las políticas de Javier Milei.

La posibilidad de modificar la Ley 24.521/95 se discutió en diferentes momentos de los Gobiernos de Cristina Fernández y también de Mauricio Macri, pero nunca se avanzó en términos de cambios trascendentales.

Hoy el sistema universitario argentino vive un ataque tremendamente hostil y agresivo por parte del gobierno de turno, que intenta instalar una deslegitimación al sistema en sí para propiciar ajustes y desfinanciamientos, que están llevando a la asfixia económica y a un funcionamiento disfuncional de las universidades con el fin de generar el clima propicio que permita avanzar sobre el arancelamiento.

El ciclo que se inició en 1995 con la LES y avanzó con los procesos de acreditación en CONEAU, hoy puede terminar siendo el factor que habilite que este Gobierno ponga sobre el sistema universitario argentino la guillotina que extinga uno de los estandartes de la patria. A nivel UNCo, la actual rectora, Dra. Beatriz Gentile, ha dado férreas muestras de su oposición a estas políticas y a las propuestas de desfinanciamiento llevadas adelante. Pero sin resultados a la vista, el nivel de conflicto a nivel nacional empieza a vislumbrar los procesos que hemos traído a colación de los inicios de los procesos de evaluación y acreditación.

BIBLIOGRAFÍA

Aringoli, Hernán Federico (2009). *"El puente fue copado por los universitarios": los jóvenes en los noventa, (trans) formación de la subjetividad a través de la práctica política. Las tomas de las Facultades de la UNCo en 1995* [Tesina de grado]. Universidad Nacional del Comahue.

Bonifacio, José Luis (2012). Neoliberalismo y Movimiento Estudiantil en la Universidad Nacional del Comahue. *Cuestiones de Sociología*, (8), 85-94.

Chiroleu, Adriana; Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cuschnir, Melisa y Naidorf, Judtih (2020). ¿Una nueva ley de educación superior 2020? *RevID. Revista de Investigación y Disciplinas*, (2), 2020, 8-34. https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revid 8 ISSN: 2683-9040.

Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.

Gentili, Pablo y Sader, Emir (comps.) (1997). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Río de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Gentili, Pablo (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (29), 56-65.

Krotsch, Pedro (org.) y Prati, Marcelo (ed.) (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen y UNLP, FAHCE.

Krotsch, Pedro (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en Argentina. Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen y UNLP-FAHCE.

Ley 24521 de 1995. Por la cual se modifican las normas que rigen la educación superior. 7 de agosto de 1995.

Naidorf, Judith (2010). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Penchulef Hernández, Ayelén (2017). Universidad, autonomía y movimiento estudiantil: aportes críticos sobre los conflictos en la UNCo (2004-2006). *(En)clave Comahue*, (23), Ponencia. p. 16.

Petras, James (2009). El menemismo: el contexto internacional de la década del 90. *Revista Herramienta*, (12). https://www.herramienta.com.ar/el-menemismo-el-contexto-internacional-de-la-decada-del-90

Saforcada, Fernanda y Trotta, Lucia (2020). La privatización de la universidad en Argentina y América Latina. Ciencia, Tecnología y Política, 3(4), 1-11.

Solanas, Facundo (2008). La ley de educación superior en Argentina: Un análisis en términos de referenciales de la acción pública. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(149), 155-169.

Suasnábar, Claudio (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista española de educación comparada*, (30), 112-135. https://www.rionegro.com.ar/acreditacion-y-conflicto-ORHRN04110916091001/

Evaluación de la docencia universitaria

La evaluación de la docencia universitaria en Argentina

Estado de situación, contribuciones y recomendaciones para la formulación de políticas institucionales

Verónica Walker y Julieta Rodera

Introducción

Desde hace más de tres décadas, el tema de la evaluación ocupa un lugar destacado en las agendas políticas del campo de la educación superior a nivel mundial en el marco de un conjunto de reformas que provocó transformaciones sustantivas en los modos de organización y regulación de los sistemas, las instituciones y los actores. En este escenario, en la mayoría de los países, se pusieron en marcha procesos de evaluación de la docencia universitaria como parte de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

De manera simultánea a la hegemonía en las agendas políticas, la evaluación de la docencia cobró relevancia como campo especializado de conocimiento. En los contextos europeo y norteamericano, existe una fuerte

tradición de estudios sobre la temática, interesados especialmente en los alcances y limitaciones de los cuestionarios de opinión de las/os estudiantes como instrumento privilegiado para la valoración de la enseñanza en las universidades (Gray y Bergmann, 2003) y, en los últimos años, sobre formas alternativas de evaluación (Cisneros-Cohernour, Jaramillo y Pereyra, 2017). En América Latina, Chile, Brasil y México cuentan con una producción prolífica sobre el tema, especialmente sobre los efectos en el trabajo académico de las políticas de transferencia monetaria condicionada implementadas en las últimas décadas del siglo XX (Buendía et. al, 2017; Gil Antón, 2013; Neri de Souza, 2017; Sisto, 2007). En Argentina, un primer conjunto de investigaciones se centró en los efectos de las políticas de evaluación del trabajo académico, especialmente de la actividad de investigación, a partir de la creación en 1993 del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (Araujo, 2003; Naidorf, 2009). Algunas contribuciones indagaron la evaluación de la docencia como función institucional (Fernández Lamarra y Coppola, 2008) y, más recientemente, como parte de mecanismos de evaluación de la carrera docente o académica en las universidades nacionales (Araujo y Walker, 2016; Mulle, 2018; Atairo y Rovelli, 2019; Walker, 2022).

La revisión de la literatura especializada permite afirmar que la docencia universitaria es objeto de políticas y prácticas de evaluación a distintos niveles: 1) evaluación de la actividad de enseñanza que docentes y estudiantes realizan con propósitos de mejora y distintos grados de formalización. Se trata de prácticas de evaluación de la enseñanza universitaria a nivel de los espacios curriculares

que recogen información sobre las prácticas pedagógicas (organización, actuación docente, etc.) y que suelen ser promovidas con carácter formativo por los actores involucrados; 2) evaluación del plantel docente de programas e instituciones (titulación, categoría, dedicación, etc.). Se trata de políticas de evaluación a nivel de las instituciones y los programas o titulaciones que recogen información de carácter colectivo; 3) evaluación del trabajo docente que recoge información de carácter individual sobre distintos aspectos (formación, desempeño docente, productividad en investigación, actividades de extensión, gestión, etc.). Se trata de políticas de evaluación a nivel de los sujetos con distintos propósitos: a) acceso, permanencia y promoción en la carrera académica; b) atribución de incentivos económicos; c) como parte de programas de mejora de la calidad.

Como puede advertirse, la evaluación de la docencia universitaria aglutina distintos significados en la medida en que remite a diferentes propósitos y objetos de evaluación: de la enseñanza, del plantel docente, del profesorado, del trabajo académico, del trabajo docente, del desempeño, de la carrera docente o la carrera académica. Cada denominación supone una delimitación en términos conceptuales y procedimentales que requiere ser explicitada.

En el presente capítulo se focaliza en la evaluación de la docencia universitaria a nivel de los sujetos, especialmente en las políticas de regulación del acceso, la permanencia y la promoción en los cargos docentes de las universidades nacionales en Argentina. Es decir, en la evaluación de la carrera docente/carrera académica (CD/CA).

El concepto de CD/CA refiere a los dispositivos que implementan las instituciones para regular el trabajo y las trayectorias docentes particulares en el marco del cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad. Remite al conjunto de normas y procedimientos que delinean los requisitos, derechos y obligaciones del cuerpo docente y estructuran los mecanismos de evaluación para el ingreso, la permanencia y la promoción en los distintos cargos del escalafón universitario (Walker, 2016b; 2022; Rodera y Walker, 2023). Tales dispositivos toman como objeto de evaluación las actividades desarrolladas en el ejercicio de un cargo docente en la universidad, es decir, el trabajo docente universitario (TDU).

Este escrito presenta resultados del trabajo de investigación sobre evaluación de la docencia universitaria realizado en el marco de un proyecto PISAC-CTI que tuvo como objeto de estudio los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina. Además, se enriquece de investigaciones previas y en curso sobre la temática.[1]

[1] Proyecto Grupal de Investigación (PGI) "Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas". Directora: Dra. Verónica Walker. Co-Director: Dr. Raúl Menghini. Período: 2020-2024, SGCyT-UNS, Cód. 24/Z158. Proyecto de investigación de ingreso a Carrera de Investigador Científico deCONICET "Formación y evaluación de la docencia universitaria: instrumentos de política, programas, dispositivos institucionales y prácticas" (2023 en curso). Investigadora: Dra. Verónica Walker. Directora: Dra. Laura Rovelli. Co-directora: Dra. Sonia Araujo. Proyecto Doctoral CONICET "Evaluación y regulación del trabajo académico en las universidades nacionales argentinas". Becaria: Lic. Julieta Rodera. Directora: Dra. Laura Rovelli. Co-Directora: Dra. Verónica Walker. Período: 2022, en curso.

La primera parte del capítulo presenta un análisis del entramado de políticas y prácticas que regulan la evaluación de la docencia universitaria en las universidades nacionales argentinas, identificando los circuitos y organismos que intervienen en la evaluación del trabajo docente universitario a nivel de los sujetos, con foco en los dispositivos institucionales de evaluación de CD/CA.

El segundo apartado está dedicado al desarrollo conceptual de la docencia universitaria como objeto de evaluación, partiendo del supuesto de que el análisis de todo proceso de evaluación no puede escindirse de la definición y análisis de su objeto. Allí se justifica la perspectiva teórica asumida en relación con la docencia universitaria concebida desde la categoría de trabajo, por lo que se hace referencia al TDU y la evaluación entendida como dispositivo de regulación del TDU.

El tercer apartado se centra en la evaluación de CD/CA en las universidades nacionales argentinas a partir del relevamiento y análisis de los diseños institucionales de evaluación de CD/CA de treinta y nueve universidades nacionales.[2] A partir del análisis de contenido (Andreu Abela, 2002), con foco en el nivel conceptual y de los procedimientos e indicadores, de acuerdo con la metodología propuesta por Piovani (2015), se efectuó una caracterización de los distintos componentes de los modelos de evaluación en términos de definición y dimensiones del

[2] Los diseños de CD/CA fueron relevados de las páginas web oficiales de las universidades nacionales y a partir de contactos con informantes clave de las instituciones que facilitaron documentación no disponible en los sitios web.

objeto de evaluación, criterios e indicadores, procedimientos e instrumentos, propósitos, usos institucionales de los resultados y sujetos participantes.

En el cuarto apartado se avanza en la interpretación de dinámicas derivadas de la puesta en marcha de procesos de evaluación de la docencia universitaria en ámbitos institucionales específicos. Para ello, se recupera la perspectiva de diferentes actores institucionales. Por un lado, se analizan entrevistas con informantes clave (autoridades y representantes sindicales) de universidades nacionales[3] y, por otro, una encuesta respondida por trabajadores no docentes de universidades nacionales.[4] Ambos instrumentos permitieron avanzar en el estudio de los "diseños institucionales en acción", asumiendo la importancia que adquiere el análisis de las reglas no escritas en la comprensión de las prácticas cotidianas que dan sentido al orden institucional (Atairo y Rovelli, 2019).

En su conjunto, el capítulo ofrece un estado de situación actualizado sobre la reglamentación de diseños institucionales de CD/CA en las universidades nacionales

[3] Se recuperan entrevistas realizadas en 2024, en el marco del proyecto PISAC, a diez informantes clave con cargos de autoridad y representantes sindicales de la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Sur; y siete entrevistas a representantes sindicales y autoridades de la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Nacional del Sur realizadas en 2021. A su vez, se recupera el análisis de entrevistas a docentes de la Universidad Nacional del Sur y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires realizadas en investigaciones anteriores (Walker, 2016b; Rodera y Walker, 2023).

[4] Se trata de una encuesta respondida por 64 no docentes de 35 universidades nacionales cursantes de una Diplomatura Superior en Gobierno y Gestión de la Universidad.

argentinas y un análisis interpretativo de las dinámicas institucionales derivadas de su puesta en marcha en términos de tensiones y desafíos que permiten avanzar en una propuesta de recomendaciones para la formulación de políticas institucionales de evaluación de la docencia universitaria, tal como se hace en la última parte del escrito.

Políticas de evaluación de la docencia universitaria en Argentina

El sistema de concurso público y abierto de antecedentes y oposición es el mecanismo que históricamente ha regulado el acceso, la permanencia y la promoción de las/os docentes en las universidades nacionales argentinas. Impulsado por las/os reformistas de 1918, y con cambios introducidos por sucesivas legislaciones, perdura como mecanismo de regulación de la carrera académica/docente, tal como lo establece la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) de 1995.

Si bien el sistema de concurso goza de legitimidad en el ámbito académico como dispositivo para garantizar la idoneidad, el reconocimiento de méritos y evitar designaciones arbitrarias, la periodicidad de cátedra que promueve se concibe como un riesgo para la continuidad laboral docente dada la competencia abierta que genera una vez cumplido el plazo legal de la designación en un cargo. Esto llevó a que algunas universidades implementen regímenes de evaluación y control de la gestión para asegurar la estabilidad docente (García de Fanelli y Moguillansky, 2009).

La cuestión de la estabilidad laboral de la docencia universitaria constituyó un reclamo histórico del sector gremial al considerar que la forma de ingreso y promoción en la carrera académica por concurso abierto vulnera los derechos constitucionales de protección contra el despido arbitrario y la estabilidad en el empleo público. Las negociaciones entre sectores sindicales y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) estuvieron signadas por la tensión entre el principio de autonomía universitaria y la búsqueda de acuerdos colectivos en relación con los derechos laborales. A través de diferentes instrumentos legales (Ley 23.929/91, Decreto PEN Nº 1007/95, LES Nº 24.521/95, Decreto PEN Nº 1470/98), se fue configurando un entramado normativo que permitió incorporar en el Acuerdo Paritario de 2012 una cláusula general con criterios mínimos para la definición de un régimen de carrera docente en las universidades, pudiendo cada institución formalizar reservas en cuanto a la aplicación total o parcial de un convenio colectivo de trabajo (CCT) si colisiona con su estatuto, tal como habilita el Acuerdo Plenario Nº 748/2010.

Finalmente, en julio de 2015, se aprobó el primer CCT para el sector docente universitario de las universidades nacionales, homologado por Decreto 1246/2015. El CCT mantiene el concurso público y abierto de antecedentes y oposición como mecanismo para el acceso a la carrera docente (Art. 11) y el ascenso en los distintos cargos (Art. 13), mientras que propone el concurso cerrado para la promoción al cargo de jefe de trabajos prácticos (Art. 13) y un mecanismo de evaluación periódica individual diseñado por cada universidad del cual estará sujeta la permanencia

en el cargo que cada docente ordinario o regular hubiere alcanzado (Art. 12).

El CCT promovió que la evaluación de la docencia pase a ocupar un lugar destacado en la agenda universitaria argentina, aunque con algunos matices en comparación con los debates de las décadas anteriores. En primer lugar, la evaluación de la docencia formó parte de la discusión por la definición de un régimen de carrera docente en las universidades en el marco de políticas públicas de inclusión social. En segundo lugar, emergió con fuerza un nuevo actor en la discusión por la definición de las políticas de evaluación: los gremios. En tercer lugar, lo que se define como objeto de evaluación excede las actividades de investigación y busca abarcar el conjunto de tareas académicas que realiza el personal docente universitario, adquiriendo la actividad docente mayor visibilidad. En cuarto lugar, la cuestión de la evaluación aparece subsumida a la discusión por la estabilidad laboral de los docentes universitarios. En quinto lugar, el debate sobre la evaluación de la docencia se enmarcó en una concepción de la docencia entendida como trabajo. En este sentido, la discusión por la definición y regulación de evaluaciones periódicas del desempeño docente individual en las universidades nacionales se dio en el marco de la lucha por la reivindicación de condiciones de estabilidad laboral. El énfasis de la discusión se trasladó de la evaluación del desempeño docente para la mejora de la calidad, característica de los discursos de la década de 1990 —aunque esa finalidad no desaparece—, a la evaluación como herramienta para posibilitar la estabilidad laboral del profesorado universitario. Se considera que dicha estabilidad

es condición necesaria para una mejora de la calidad del cuerpo docente.

Una vez logrado el acceso a un cargo docente en la universidad, el personal docente es objeto de diferentes circuitos de evaluación que se despliegan y se entrecruzan de manera directa e indirecta en el plano de la evaluación de sus actividades académicas. En el ámbito de las instituciones, se desarrolla un complejo entramado de estatutos, reglamentos de concursos y regímenes de carrera académica –en los que se ponderan de manera disímil las funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación– que conviven con las evaluaciones de titulaciones e instituciones y de la actividad científico-tecnológica que realizan otros organismos del campo científico-universitario.

Actualmente, en Argentina la docencia universitaria es objeto de evaluación en los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado llevados a cabo por la CONEAU, en los que se recoge información cuantitativa y cualitativa sobre el plantel docente de las universidades. A nivel individual, la evaluación de la docencia universitaria es competencia de las universidades y la Secretaría de Políticas Universitarias: a) para el acceso, permanencia y promoción en los cargos docentes, las universidades regulan su sistema de concursos y establecen mecanismos institucionales de evaluación de CD/CA; b) para la asignación de complementos económicos en función de la actividad investigadora a través de

programas nacionales de incentivos;[5] c) para la mejora de la calidad educativa como una de las finalidades de los mecanismos institucionales de la CD/CA, aunque en la mayoría prima la función de control.

Cuadro 1. Evaluación de la docencia universitaria en Argentina según propósito, mecanismo y agente evaluador

Propósito	ARGENTINA	
	Mecanismos	Agente evaluador
Acceso, permanencia y promoción	Concurso CA/CD	Universidad
Incentivos económicos	PRINUAR	SPU-ME
Herramienta de mejora	CD/CA	Universidad

Fuente: elaboración propia en base a partir del análisis de las reglamentaciones

Como se advierte, es posible reconocer distintas finalidades: la evaluación como rendición de cuentas (informa sobre el grado de cumplimiento de estándares y eficiencia),

[5] En lo que respecta a sus actividades de investigación, la producción científica es evaluada por el Programa de Incentivos a docentes investigadores (PROINCE), reemplazado luego por el Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) y, actualmente, por el Programa para la Investigación Universitaria Argentina (PRINUAR), así como también en convocatorias para la promoción de la actividad científica de las universidades u otros organismos.

la evaluación como estrategia de acceso, permanencia y promoción (aporta información para la toma de decisiones a nivel institucional) y la evaluación como herramienta de mejora (con función diagnóstica y formativa) (De Miguel Díaz, 1998). En la práctica, dichas funciones no se presentan en estado "puro", más bien se amalgaman, ya que un dispositivo de evaluación integra –con distintos grados– diferentes funciones. Sin embargo, es importante tener presente esta distinción para definir la finalidad de la evaluación, su objeto y procedimientos. A su vez, como sostiene Araujo (2017), es necesario preguntarse y problematizar la creencia o idea de que cualquier proceso de evaluación conduce indefectiblemente a la mejora de lo que sucede en las instituciones.

Las distintas políticas de evaluación de las que es objeto la docencia universitaria constituyen dispositivos de regulación en tanto operan como mecanismos de redistribución presupuestaria, herramienta de asignación de posiciones, principio de clasificación, jerarquización y legitimación en el espacio universitario y modelo orientador de prácticas estratégicas de los actores.

La docencia universitaria como objeto de evaluación

El trabajo realizado en el ejercicio de la docencia universitaria es objeto de múltiples y crecientes evaluaciones, algunas externas a cargo de organismos especializados y otras internas, de carácter formal e informal. De esta manera, los procedimientos derivados de políticas de evaluación institucionales o extrainstitucionales coexisten con prácticas de evaluación con distintos grados de

formalización diseñadas y desarrolladas a nivel de cátedras y/o asignaturas con el fin de revisar y reflexionar sobre el quehacer cotidiano. Además de los procedimientos más o menos formales de evaluación, estudiantes y docentes en sus interacciones cotidianas construyen juicios de valor acerca de la docencia universitaria que operan como evaluaciones informales que no resultan menos significativas.

En su conjunto, las políticas de evaluación de la docencia universitaria constituyen dispositivos de regulación del trabajo docente en tanto herramientas de asignación de posiciones, clasificación y jerarquización, a la vez que inciden en la orientación de las prácticas de los sujetos. Se entiende por regulación a los modos en que son producidas y aplicadas las reglas que orientan la acción de los actores y los modos en los que esos mismos actores se apropian de ellas y las transforman (Barroso, 2005). En la medida en que la evaluación selecciona, jerarquiza, habilita, autoriza, deniega y/o excluye, contribuye a configurar las trayectorias académicas en el campo universitario. En su carácter regulador de las prácticas de los actores interesados en los bienes –materiales y simbólicos– que están en juego, la evaluación se constituye en un principio generador de prácticas que lleva a actuar a los agentes en función de lo que los procesos de evaluación privilegian.

El análisis de las políticas de evaluación (proceso) requiere precisar aquello que se evalúa (el objeto) y no considerarlo como algo dado, sino que es necesario definir, conceptualizar y caracterizar. En el caso de la evaluación de la docencia universitaria en el marco de dispositivos de CD/CA, ese "algo" refiere al conjunto de actividades que

realiza cada docente en el ejercicio de un tipo particular de trabajo en la universidad.

Una primera aproximación al TDU como objeto de evaluación requiere señalar que la universidad como institución es un espacio social que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para quienes la habitan como docentes, la universidad es un espacio laboral que los vincula con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional, con colegas diferencialmente posicionados, con estudiantes como destinatarios directos de la tarea de la enseñanza y con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano, sobre la base de los vínculos que la propia institución establece con diferentes grupos sociales. De esta manera, trabajar en la universidad implica asumir una posición en una red de relaciones con otros sujetos, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general en el marco de desiguales condiciones materiales y simbólicas. Por ello, el trabajo docente universitario es una práctica relacional (Walker, 2017).

El ejercicio del TDU constituye una práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega en condiciones materiales y simbólicas desiguales según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entraman la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignatura a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo

diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Cada posición particular ocupada en el espacio universitario es el resultado de las luchas previas, las estrategias, los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades (Walker, 2016a; 2017).

El ejercicio del TDU supone como principal actividad la enseñanza, aunque no se reduce a ella. A la multiplicidad de tareas que devienen del ejercicio de dicha actividad en la universidad, se le agregan aquellas vinculadas a las funciones institucionales de investigación y extensión y a las responsabilidades de gestión. Cabe aclarar que, entre las tareas de gestión, pueden distinguirse las de "gestión académica" (cargos unipersonales en secretarías, decanatos, rectorado, etc.) y las de "gestión de la enseñanza". Esta última supone la participación en espacios colectivos (en comisiones, reuniones de departamento, áreas, asignaturas; equipos de trabajo para formular o modificar planes de estudio, etc.) y también implica puestos unipersonales (por ejemplo, coordinación/dirección de titulaciones, áreas, etc.) pero, en ninguno de los dos tipos, la gestión de la enseñanza goza del reconocimiento material y simbólico que se atribuye al ejercicio de la gestión académica (Walker, 2016a).

Por otra parte, en el ejercicio del TDU, pueden distinguirse tareas prescritas y aquellas que, aunque no estén previamente definidas, forman parte de su quehacer cotidiano. Las tareas –entendidas como aquello que "se debe hacer"– se encuentran prescritas, son reconocidas

formalmente y, al tener que rendir cuentas de ellas, están atravesadas por procesos burocráticos (realización de informes, llenado de formularios) que, por lo general, deben ajustarse a determinados formatos. Además, en su quehacer diario las/os docentes universitarias/os realizan muchas otras actividades que no están normadas y, aunque no se asumen como demandas, surgen en las situaciones reales y forman parte del trabajo docente "efectivo" del profesorado universitario. De este modo, en el ejercicio del TDU se entraman múltiples y variadas tareas y actividades como expresión de sus dimensiones "prescrita" y "real" (Dejours, 1998; 2012).

Asimismo, puede reconocerse otra distinción: la existente entre el trabajo "sustantivo" y el trabajo "estratégico". Se puede reconocer una parte del trabajo que no está prescrito, que emerge de las situaciones cotidianas –que en algunos casos llega a consolidarse y pasa a formar parte de las rutinas, y en otros es realizado de manera esporádica– y que muchas veces se lleva a cabo porque es considerado una parte sustantiva del trabajo docente. Esto implica que existen actividades que, aunque no estén estatuidas, las/os docentes realizan porque las asumen como parte ineludible de su trabajo. Sin embargo, existe otro grupo de actividades que no está prescrito y forma parte del trabajo real, pero no por ser considerado esencial en el trabajo docente, sino porque es necesario para "mantenerse en el sistema". Se trata del trabajo orientado al mantenimiento y acumulación del capital social, académico y científico necesario para preservar o mejorar las posiciones ocupadas en el espacio universitario (Bourdieu, 2008). En este punto, las políticas de evaluación juegan un papel relevante,

en la medida en que fijan determinadas reglas del juego: qué es redituable y qué no para acceder, permanecer y promover en la carrera académica, qué es conveniente y qué no para obtener prestigio y reconocimiento, qué es útil y qué no para lograr retribuciones económicas.

La heterogeneidad en las condiciones de trabajo y las trayectorias diversas configuran particulares perfiles. Entre ellos, docentes con elevada dedicación horaria y escasa actividad profesional independiente, es decir, con un "perfil académico"de acuerdo con la literatura. Al interior de este grupo, pueden reconocerse aquellas/os más abocados a la investigación, la extensión, la gestión académica y/o la docencia. En las universidades, además, se observa una presencia importante de "docentes profesionalistas" (con centro de interés en el mercado de su profesión y dictado de clases en la universidad con dedicación de tiempo parcial) y las/os denominadas/os por Gil Antón et al. (2012) como "enseñantes" (con centro de interés en la docencia, pero que desarrollan tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y aún en otros niveles educativos). Las investigaciones desarrolladas en distintos contextos permiten afirmar que esta diversificación de perfiles constituye un fenómeno global (Walker, 2020; 2022).

La consideración de la heterogeneidad del objeto en el diseño de procesos de evaluación de CD/CA constituye un desafío para no aumentar las situaciones de inequidad (efecto Mateo). La cuestión es: ¿cómo contemplar las particularidades del trabajo docente en una reglamentación institucional que abarca al conjunto del plantel docente? Algunas universidades han decidido definir lineamientos

generales a nivel institucional y descentralizar el diseño de las reglamentaciones en cada unidad académica o definir perfiles docentes en los cuales las/os docentes se ubican para la evaluación de su labor (Rodera, Walker y Rovelli, 2023).

La evaluación de CD/CA en las universidades nacionales argentinas

Como se anticipó en la introducción del capítulo, el concepto de carrera CD/CA refiere a los dispositivos que implementan las instituciones para regular el trabajo y las trayectorias docentes en el marco del cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad. En este sentido, remite al conjunto de normas y procedimientos que delinean los requisitos, derechos y obligaciones del cuerpo docente y estructuran los mecanismos de evaluación para el ingreso, la permanencia y la promoción en los distintos cargos del escalafón universitario (Walker, 2016b; 2022; Rodera y Walker, 2023).

En el sistema universitario argentino, el concurso público, abierto, de antecedentes y oposición ha sido el mecanismo histórico de evaluación para el acceso, la permanencia y la promoción de las/os docentes en las universidades nacionales argentinas. De ahí que constituya un mecanismo de CD/CA en el sentido amplio del término (Walker, 2016b). Como ya se mencionó, a partir de la década de 1990, algunas instituciones comienzan a diseñar e implementar sistemas institucionales de CD/CA basados en procesos de evaluación periódica como forma de garantizar la estabilidad laboral del plantel docente

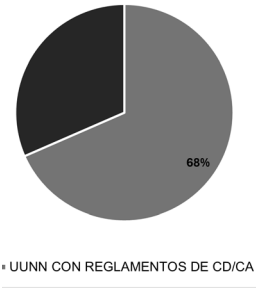
vulnerada por el sistema de concurso, en tanto el cumplimiento del plazo legal de la designación por concurso en un cargo expone a las/os docentes a una competencia abierta con el riesgo de la pérdida laboral que eso conlleva. En 2015, la aprobación del (CCT para docentes de universidades nacionales establece que cada universidad debe definir un mecanismo de evaluación periódica individual para garantizar la permanencia en los cargos docentes ordinarios (Art. 12). Esto es, deben diseñar e implementar un mecanismo de CD/CA en el sentido estricto del término.

De un total de cincuenta y siete (57) universidades nacionales, treinta y nueve (39)[6] cuentan con diseños institu-

[6] Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional del Centro (UNICEN), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidad Nacional del Jujuy (UNJu), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Universidad Nacional de San Martín (UNSM), Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional de Formosa (UNF), Universidad Nacional de Moreno (UNM), Universidad Nacional de Luján (UNLu), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional de Patagonia Austral (UNPA), Universidad Nacional de Chaco Austral (UNCAus), Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional del Oeste (UNO), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Universidad Nacional de

cionales de CD/CA, tal como muestra el gráfico 1. Aquellas que no cuentan con una reglamentación específica de CD/CA, regulan el acceso mediante el sistema de concursos y establecen mecanismos con diferentes grados de formalización para regular la permanencia y la promoción del personal docente contemplados en sus estatutos y/o reglamento de concurso.

Gráfico 1. Estado de situación de las universidades nacionales (UUNN) argentinas en relación con la reglamentación de la CD/CA



Fuente: elaboración propia a partir de información recogida de las páginas web institucionales y contactos con autoridades de universidades nacionales.

El análisis de los años de aprobación de los reglamentos institucionales de evaluación de CD/CA en las universidades nacionales argentinas permite distinguir diferentes momentos. El primero, en la década de 1990, en el contexto de construcción e implementación de las políticas universitarias de evaluación de la calidad en Argentina (Krotsch,

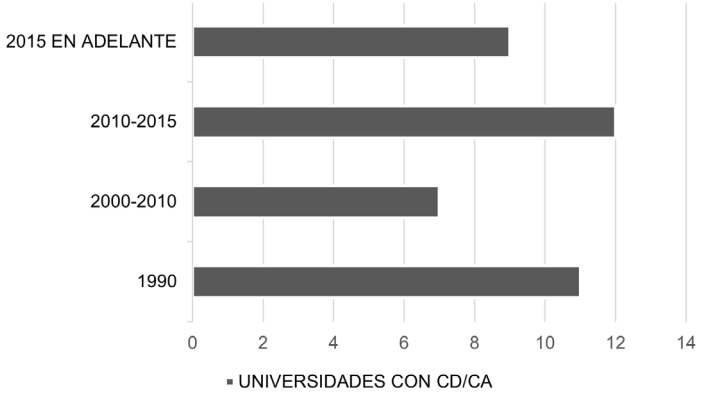
General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf).

2002), en el que se crearon reglamentos de CD/CA en once universidades nacionales (UBA[7], UNSL, UNMDP, UNRC, UNCo, UNR, UNCuyo, UNPA, UNT, UNNE, UNaM). Un segundo momento, entre 2000 y 2015, en el que se aprobaron diecinueve reglamentaciones en el marco del "neointervencionismo estatal" (Suasnábar y Rovelli, 2012) o "posneoliberalismo" (Atairo, 2013), período caracterizado por un cambio de dirección en el papel del Estado y nuevas relaciones entre este, la sociedad y las instituciones de educación superior y también por la permanencia de los principales dispositivos de regulación universitaria originados en la etapa anterior. En este segundo período, entre 2000 y 2010, se aprobaron siete reglamentos de CD/CA (UTN, UNLu, UNF, UNSM, UNC, UNLPam, UNQ) y doce entre 2010 y 2015 (UNM, UNCAus, UNICEN, UNJu, UNViMe, UNRN, UNLR, UNDAV, UNAJ, UNO, UNGS, UNSE). Finalmente, en el tercer período a partir de la aprobación del CCT para docentes de universidades nacionales, se aprobaron reglamentaciones específicas de CD/CA en nueve universidades nacionales (UNER, UNVM, UNSJ, UNTDF, UNCa, UNIPE, UNAHUR, UNS, UNRaf). Como muestra el gráfico 2, la cuestión de la estabilidad laboral de la docencia universitaria era un tema de agenda a nivel institucional previo a la aprobación del CCT, ya que, desde la década del noventa, las universidades comenzaron a implementar mecanismos para la evaluación

[7] A diferencia de las demás, su primera reglamentación de la Carrera Docente es de 1980 (Facultad de Derecho). En la misma década se crearon seis más, pertenecientes a las facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Agronomía, Odontología, Ciencias Económicas, Ciencias Veterinarias y Medicina. Cabe señalar que la UBA no suscribió al CCT aprobado en 2015 y cuenta con su propio CCT.

periódica del personal docentey, hacia finales de 2015, ya había treinta universidades con su reglamentación específica de CD/CA.

Gráfico 2. Período de creación de los reglamentos de CD/CA



Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de las reglamentaciones.

A partir de la aprobación del CCT, se crean nuevos diseños institucionales de evaluación de CD/CA y, en algunos casos, se modificaron aquellos que estaban vigentes para adecuarse a la nueva regulación.[8] Las principales modificaciones refieren a los siguientes aspectos: la incorporación de actividades de extensión y gestión y el diseño de instrumentos y mecanismos para su evaluación y acreditación; la inclusión de cargos interinos para su evaluación;

[8] Este proceso no estuvo exento de conflictos y negociaciones. Diversas investigaciones dan cuenta de los principales núcleos de controversias y las estrategias desplegadas por los distintos actores en relación con la implementación del CCT en el ámbito de las universidades nacionales (Cabral, 2019; Hammond, 2021).

la incorporación de encuestas de opinión a estudiantes; mayores especificaciones de las responsabilidades u obligaciones docentes según categoría y dedicación del cargo ocupado; y cambios en la periodicidad de la evaluación para adecuarse al mínimo de cuatro años propuesto por el CCT.

La totalidad de los reglamentos proponen una evaluación periódica de desempeño para asegurar la permanencia en los cargos. La mitad (20), a su vez, regula la promoción a partir de la obtención de resultados positivos en las evaluaciones y las posibilidades organizativas y presupuestarias para la cobertura de vacantes.

Además de concebir la evaluación como estrategia para garantizar la permanencia y la estabilidad en los cargos, se pueden identificar dos grupos de razones que se esgrimen para justificar la implementación de las evaluaciones periódicas de las/os docentes, siguiendo la clasificación propuesta por Miguel Díaz (1998). En muchos diseños (20 en total), se propone la CD/CA para preservar y mejorar los recursos docentes y la calidad académica de la universidad, es decir, se considera la evaluación como herramienta de formación y mejora: incluye el reconocimiento de logros alcanzados, el mejoramiento pedagógico, la garantía de desarrollo y excelencia académica, o bien se entiende como un sistema de formación, perfeccionamiento, evaluación y planeamiento académico. En otros diseños (7 en total), se enfatiza el objetivo de seguimiento y control, registro, validación y calificación, es decir, se propone la evaluación con propósitos de control de gestión. Cabe señalar que algunas reglamentaciones no explicitan los objetivos del sistema institucional de evaluación.

Una gran parte de los diseños analizados solicitan una evaluación por cargo y unos pocos proponen evaluaciones por personas –considerando integralmente el total de cargos que ocupa cada docente en las unidades académicas de la universidad–. Algunos reglamentos (25) contemplan solo a las/os docentes que tienen cargos de carácter ordinarios y otros (10) incluyen también a quienes poseen cargos en carácter interino. Algunos no lo especifican explícitamente, como ya se señaló para los propósitos. En todos los casos, se propone considerar las funciones y responsabilidades según la categoría y dedicación de los cargos docentes ocupados.

En la mayoría de las instituciones rige una única reglamentación de la CD/CA, mientras que algunas definen lineamientos generales a nivel institucional y descentralizan el diseño de las reglamentaciones a nivel de las unidades académicas. En algunos pocos casos, se definen distintos perfiles entre los que las/os docentes optan para ser evaluadas/os: docencia; docencia e investigación; docencia y desarrollo profesional; docencia y extensión; docencia, investigación y extensión. Ambas estrategias constituyen modos de reconocer las particularidades del objeto de evaluación en términos de adscripción disciplinar y pertenencia organizacional y del reconocimiento de la multiplicidad de actividades desarrolladas por las/os docentes universitarias/os en el marco de las distintas funciones institucionales.

De manera extendida, los reglamentos exigen evaluación positiva de la función de docencia/enseñanza, convirtiéndose en requisito obligatorio para obtener una evaluación satisfactoria de CD/CA. Algunas universidades

requieren que la/el docente evaluada/o haya ejercido efectivamente la docencia durante al menos 60 % del período a evaluar en el cargo en el que fue designado, sin considerar los tiempos de licencias.

El requisito de evaluación positiva de la función docencia/enseñanza resulta innovador si se considera el lugar privilegiado que ocupa la investigación en la regulación del trabajo académico, especialmente a partir de la década del noventa con la creación del Programa de Incentivo a las/os docentes-investigadoras/es que buscó impulsar la participación de las/os docentes universitarias/os en actividades de investigación (Araujo, 2022). Si bien uno de los propósitos del Programa fue articular la actividad de investigación con la de enseñanza como una forma de promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las aulas, se produjo una desvalorización de la docencia, en general, y de la enseñanza, en particular. El trabajo académico sufrió modificaciones, lo que afectó el tiempo para atender la enseñanza, las demandas estudiantiles y las actividades de extensión universitaria y generó un impacto en la estratificación académica (Araujo, 2003). En este escenario, si se considera la valoración diferencial de las actividades de docencia e investigación imperante en la cultura académica contemporánea, resulta relevante que se priorice la docencia en un diseño de evaluación de la CD/CA, lo cual da cuenta de la importancia institucional otorgada a la función docente. Este requisito expresa una sobrevaloración de la docencia en relación con el ejercicio de las demás funciones institucionales que puede promover cambios en la orientación de las prácticas estratégicas

de las/os docentes si se considera el carácter performativo de los procesos de evaluación.

Un análisis comparado de los diseños de evaluación de la CD/CA de las treinta y nueve universidades nacionales argentinas permite identificar los consensos institucionales alcanzados respecto a ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quiénes evalúan? Estas preguntas remiten a los propósitos, objeto, proceso y sujetos de la evaluación, principales componentes de los modelos de evaluación (Araujo, 2014), que suponen un conjunto de decisiones políticas, teóricas y metodológicas, cuya definición es objeto de disputas. Desde la propuesta metodológica de Piovani (2015) basada en un esquema tripartito de análisis a nivel conceptual, de los indicadores y de los procedimientos, se presentan a continuación los criterios, instrumentos y agentes de evaluación definidos en los diseños institucionales de la CD/CA. Entendiendo que las dimensiones son los aspectos que configuran el objeto de evaluación, se identifican los criterios, instrumentos y agentes que prevalecen en la evaluación de las dimensiones de docencia, investigación, extensión y las actividades de gestión que se despliegan en el ejercicio del trabajo docente en la universidad.

En la dimensión de docencia, se evalúa el dictado de clases en carreras de grado: programación u organización del curso y de las actividades a desarrollar, procedimientos y metodologías utilizadas en la realización de la propuesta de docencia y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desempeño frente a estudiantes, capacitaciones docentes, innovaciones pedagógicas, elaboración de materiales educativos, cursos de grado y

posgrado dictados y publicaciones en relación directa con la actividad docente.

Para la evaluación de la investigación, se tiene en cuenta la presentación y participación en proyectos acreditados y no acreditados (en algunos especifican los años de duración mínimo que debe contener el proyecto para ser considerado); trabajos académicos publicados durante el período de evaluación, aceptados para su publicación y/o en prensa; trabajos presentados en reuniones científicas; publicaciones técnicas o informes en relación con los proyectos desarrollados; becas y/o estancias de investigación obtenidas; y formación de posgrado.

En cuanto a la actividad de extensión, se consideran como criterios de evaluación la participación en actividades que tienen como propósito contribuir al análisis y a la solución de problemas de la sociedad (en algunos especifican los años de duración mínimo que debe contener el proyecto para ser considerado), trabajos publicados correspondientes al período informado, trabajos presentados en reuniones científicas en el período informado, publicaciones técnicas o informes en relación con el proyecto desarrollado, becas de extensión y pasantías.

Para la evaluación de la gestión, se tiene en cuenta la participación en órganos de gobierno de la universidad, comisiones asesoras o evaluadoras, jurados de concursos y dirección o participación en programas institucionales. En muchos reglamentos, se señala que quienes ocupan cargos de conducción quedan exentos de la evaluación. De esta manera, se contemplan actividades de gestión académica y de la enseñanza, unipersonales y en órganos colectivos.

De manera transversal a las distintas funciones sustantivas de la universidad, la mayoría evalúa la formación en recursos humanos en investigación, docencia y extensión y la formación permanente o trayectoria profesional y académica.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, la docencia se evalúa a través del *curriculum vitae*, plan de actividades e informe del docente (autoinforme de las actividades realizadas y, en algunos casos, de las actividades previstas para el período posterior), informe del equipo docente (en algunos casos, validado por cada unidad académica) y encuestas a estudiantes. Para la evaluación de las actividades de investigación, extensión y gestión se utilizan fuentes de información similares: *curriculum vitae*, plan de actividades para el período al que aspira y, según corresponda, informe de las/os responsables de proyectos de investigación/extensión e informe institucional del control de gestión.

En cuanto a los agentes de la evaluación, es posible distinguir entre quienes forman parte de las comisiones de administración y funcionamiento de la evaluación y quienes actúan como evaluadoras/es. Las primeras son las encargadas de coordinar la logística que supone la puesta en marcha del proceso de evaluación. De acuerdo con los datos proporcionados por las reglamentaciones, en la mitad de los casos, dichas tareas de gestión las realizan de manera centralizada las Secretarías Académicas o los Consejos Superiores; mientras que en la otra mitad, la gestión de la evaluación corresponde a cada unidad académica. Las segundas, en general, están conformadas por pares de la especialidad disciplinar, internos y externos

a la institución, que evalúan y son parte de las mismas o superiores categorías que la/el docente evaluada/o (en general son tres titulares y tres suplentes, se difiere en el número de evaluadores externos). En algunas universidades, están presentes graduadas/os, estudiantes y se incorpora la figura del veedor gremial.

La conformación de las comisiones evaluadoras es uno de los temas que más debate genera. Algunas discusiones refieren a la legitimidad de estudiantes y docentes auxiliares como agentes evaluadores para las categorías de profesores. En algunos casos, la decisión de optar por la fórmula "docentes de categorías superiores a la que se evalúa" se desestima por el reconocimiento de las dificultades que esto implica, especialmente para la evaluación de profesores adjuntos (si se tiene en cuenta el reducido número de profesores titulares y asociados regulares u ordinarios en las universidades nacionales).

Asimismo, otra de las discusiones que cobró relevancia en estos últimos años se refiere a la cuestión de la responsabilidad en los procesos de evaluación. En el ámbito académico nacional, comienzan a visibilizarse iniciativas internacionales de evaluación responsable que cuestionan las dinámicas evaluativas instaladas en el campo científico-académico e impulsadas mayormente en la década del noventa. Las nuevas propuestas apuestan a fortalecer la valoración cualitativa realizada por especialistas en los procesos de evaluación, el uso responsable de indicadores que sean adecuados al contexto de aplicación, la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos o con trayectorias menos consolidadas y procesos de evaluación de pares más transparentes y confiables (Rovelli y González, 2024).

De los componentes de la evaluación responsable, en los reglamentos de la CD/CA pueden distinguirse criterios de paridad de género y aseguramiento de la representatividad disciplinar al momento de conformar comisiones evaluadoras; visibilidad y valoración (mediante puntajes) de las actividades y criterios a evaluar, detallados en los anexos de las mismas reglamentaciones; y, especificación de los requisitos solicitados para cada categoría y perfiles asumidos para cada cargo docente. Asimismo, algunas reglamentaciones incorporan en la evaluación un espacio para aportes cualitativos, abierto a comentarios y observaciones del/la docente. En otras, se explicita que las comisiones tendrán en cuenta la calidad sobre la cantidad de los antecedentes presentados.

La mayoría de los reglamentos que incorporan aspectos de la evaluación responsable son de reciente creación o han sido actualizados en los últimos años.

A partir del análisis realizado, en el cuadro 2 se presenta una caracterización sintética de los componentes de los modelos de evaluaciónde los diseños institucionales de la CD/CA de las universidades nacionales argentinas.

Cuadro 2. Dimensiones, criterios, instrumentos, agentes de evaluación y

Evaluación de la cd/ca	Qué se evalúa	Cómo se evalúa	Quiénes evalúan	Para qué se evalúa
Docencia	Dictado de clases en carreras de grado y posgrado; desempeño frente a estudiantes; formación docente continua; innovaciones pedagógicas; publicaciones vinculadas con la actividad docente; formación de recursos humanos.	CV, plan de actividades e informe del docente, informe de equipo docente y encuestas a estudiantes.	Docentes (autoevaluación) Pares docentes; estudiantes; y, en algunos casos, autoridades institucionales.	Permanencia en la CD/CA, formación y mejora de la calidad académica.
Investigación	Participación en proyectos de investigación; trabajos publicados y/o presentados en reuniones científicas; publicaciones técnicas o informes en relación con los proyectos desarrollados; formación de recursos humanos; becas y/o estancias de investigación obtenidas y formación de posgrado; trayectoria académica.	CV, plan de actividades para el período al que aspira e informe de las/os responsables de proyectos de investigación.	Pares docentes; y, en algunos casos, autoridades institucionales.	
Extensión	Participación en actividades de extensión, vinculación o transferencia; trabajos publicados y/o presentados en reuniones científicas; publicaciones técnicas o informes en relación con el proyecto desarrollado; becas de extensión y pasantías; y, formación de recursos humanos.	CV, plan de actividades para el período al que aspira e informe de las/os responsables de proyectos de extensión.	Pares docentes; y, en algunos casos, autoridades institucionales.	
Gestión	Participación en órganos de gobierno de la universidad, comisiones asesoras o evaluadoras y jurados de concursos.	CV, plan de actividades para el período al que aspira e informe institucional del control de gestión.	Autoridades institucionales.	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los reglamentos de CD/CA.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los reglamentos de CD/CA.

Balances y desafíos de la evaluación de la docencia universitaria

La puesta en marcha de políticas evaluación en el ámbito de las universidades, lejos de reducirse a decisiones técnico-burocráticas de carácter formal, se traducen en procesos interactivos, negociados y constructivos, en los que se entraman diversidad de actores, intereses y estrategias (Krotsch, 2005).

La implementación de diseños institucionales de la CD/CA en las universidades nacionales argentinas y su adecuación a lo dispuesto por el CCT, altera imaginarios históricamente construidos, dinámicas institucionales y prácticas instituidas en la cultura académica. En relación con ello, resulta relevante mencionar que la adecuación de los diseños institucionales de la CD/CA a lo dispuesto por el CCT encontró resistencias en el ámbito de las universidades al considerar la regulación suprainstitucional como una amenaza al principio de autonomía. En tanto contrato entre el sector sindical y el empleador para la regulación de las condiciones de trabajo, el CCT superpone una nueva lógica –la lógica laboral– a una de las lógicas históricamente hegemónicas –la lógica académica– en la definición de las reglas de juego en las universidades.

Las tensiones derivadas de la coexistencia y/o superposición de lo laboral y lo académico se expresan en las valoraciones diferenciales asignadas al histórico sistema de concursos y al de la CD/CA. Más allá de las debilidades atribuidas al sistema de concurso (sujeción a la cuestión presupuestaria, inestabilidad laboral, procedimiento estático, arbitrariedades en la designación de jurados, etc.),

se lo reconoce como fuente de legitimidad y exigencia de actualización permanente que permite morigerar las lógicas endogámicas que promovería el sistema de la CD/CA y el "hasta acá llegué". Asimismo, la puesta en marcha de dispositivos institucionales de evaluación de la CD/CA en las universidades instituyó paulatinamente nuevas lógicas y dinámicas en la vida interna de las instituciones promoviendo una valoración de la evaluación de la CD/CA como herramienta para la permanencia y la estabilidad laboral, entendidas como condiciones necesarias para la docencia de calidad. Si bien los informantes clave coinciden en que las disposiciones del CCT han permitido agilizar y ordenar los procesos de cobertura de vacantes o las designaciones directas al promover la definición de pautas comunes a nivel de cada institución, señalan los conflictos que se derivan especialmente en relación con la periodicidad de la evaluación y el dinamismo de la estructura de cargos docentes, la utilización de los resultados obtenidos para la toma de decisiones a nivel institucional, las dificultades técnicas y las capacidades institucionales para llevar adelante los procesos de evaluación, así como la falta de formación específica para el desarrollo de la tarea.

En este apartado, se focaliza en algunas de estas cuestiones entendidas como desafíos que presenta la puesta en marcha de los diseños institucionales de la CD/CA en el ámbito de las universidades nacionales. Para ello, se recupera el análisis realizado en el apartado anterior sobre los distintos componentes de los modelos de evaluación.[9]

[9] En el capítulo "La docencia universitaria como objeto de evaluación: interrogantes y desafíos institucionales" de Déborah Saientz, Melina

En relación con los propósitos, la apuesta por el diseño e implementación de evaluaciones diagnósticas y orientadas a la mejora es un desafío para la CD/CA en la medida que busca superar el "recuento curricular" basado en la cuantificación y ponderación de productos terminados (que suele ser lo más fácil de "medir") y se propone recoger información contextualizada, que implique algún grado de reflexión y que sirva para la retroalimentación en intercambios fundados e informados entre colegas que asumen el papel de interlocutores y no de jueces. Además, la vinculación de la evaluación de la CD/CA con propuestas de formación pedagógica de la docencia universitaria supone entender dicha formación como derecho y condición del trabajo docente en la universidad pública (Levy y Morandi, 2022). Sin embargo, la enunciación de propósitos formativos y de mejora en reglamentaciones institucionales no conduce indefectiblemente a su traducción práctica en las instituciones. Es necesario problematizar la relación de la evaluación con el cambio y la mejora y reconocer que la evaluación desencadena dinámicas y prácticas no deseadas (Araujo, 2017; Araujo et al., 2018). En este sentido, las discusiones sobre los mejores procedimientos para la evaluación institucional de la CD/CA se presentan como una oportunidad para problematizar aspectos relativos al objeto de evaluación: el TDU.

En cuanto al objeto, constituyen un desafío las tensiones que se generan entre la heterogeneidad del objeto de

---

Lazarte Bader, Julio Sal Paz y Sebastián Fernández que integra el presente libro, se focaliza el análisis en dos ámbitos institucionales específicos: UNT y UNS.

evaluación y la homogeneidad de los procedimientos de evaluación de la docencia universitaria. Se presenta como un reto para las instituciones el diseño de criterios e instrumentos que valoren el TDU considerando las particularidades que devienen de la posición ocupada en el espacio universitario, las relaciones que lo configuran y las condiciones en las que se desarrolla. El desafío es desplegar formas de evaluación que reconozcan esta heterogeneidad y que contribuyan a valorar el trabajo efectivamente realizado, muchas veces invisibilizado y no remunerado. Además, las políticas de evaluación de la docencia universitaria, centradas en el trabajo y las trayectorias de cada sujeto en particular, suelen soslayar la dimensión colectiva que caracteriza la organización del TDU en la universidad.

Desde el punto de vista de la implementación, resulta imprescindible contar con las capacidades institucionales (personal administrativo, personal integrante de las comisiones de gestión de las evaluaciones, personal integrante de comisiones evaluadoras, soporte técnico, etc.) que permitan operacionalizar los procesos de evaluación. Cabe señalar que la puesta en marcha de los mecanismos de la CD/CA en las instituciones universitarias se suele sostener por el trabajo que realiza el personal docente y no docente en el marco de sus dedicaciones horarias, sin modificaciones –en general– en sus condiciones contractuales, con la intensificación de las tareas que esto supone. En este sentido, un primer desafío consiste en garantizar las condiciones institucionales necesarias para la implementación de procesos de evaluación de la docencia universitaria.

Por otra parte, la puesta en marcha de dispositivos de evaluación de la docencia universitaria encuentra complejidades que devienen de las múltiples temporalidades que se entraman en los procesos evaluativos. Temporalidades biográficas en el marco de las trayectorias personales, por ejemplo períodos de licencia o de ocupación de los cargos docentes. En relación con la primera cuestión, en la mayoría de los reglamentos de la CD/CA de las universidades nacionales, se explicita que quedan exceptuados de la evaluación quienes se encuentran en uso de licencia al momento de la convocatoria. Esto genera temporalidades diferenciales en los procedimientos de evaluación impuestas por la incorporación de docentes que se encontraban en situación de licencia y que requieren el inicio del procedimiento evaluativo. En relación con la segunda cuestión, el CCT establece una periodicidad mínima de cuatro años para la evaluación periódica del personal docente y, sobre esa base, las reglamentaciones institucionales de la CD/CA requieren la presentación de informes sobre las actividades desarrolladas durante el período evaluado así como, en algunos casos, propuestas de trabajo para el siguiente período. En el marco de esta delimitación temporal que estipulan los procedimientos evaluativos, acontecen situaciones vitales, organizacionales e institucionales que provocan desacoples entre la periodicidad de la evaluación y el dinamismo de la ocupación de los cargos docentes en la universidad. A ello, hay que sumar las variaciones temporales que devienen de las condiciones impuestas por las coyunturas socio-históricas. Los cambios de orientación de las políticas universitarias, expresados en la asignación de presupuesto y la

promoción o suspensión de programas e instrumentos de políticas, inciden en las temporalidades definidas por los procesos de evaluación y en el dinamismo de la estructura de cargos docentes en las universidades.

Un inconveniente adicional deviene de la dificultad para la conformación de las comisiones evaluadoras para la evaluación de cargos correspondientes a las categorías docentes más altas. El carácter piramidal de la estructura de cargos docentes en las universidades nacionales argentinas, con una amplia base de docentes de las más bajas categorías y dedicación y un vértice cada vez más estrecho de profesores asociados y titulares, complejiza la tarea de garantizar evaluadoras/es para las evaluaciones de cargos de profesoras/es.

Con respecto a las/os evaluadoras/es docentes, cabe señalar que, en general, las comisiones se conforman por pares de la especialidad disciplinar, sin requerimientos de formación pedagógica y de formación en la práctica de la evaluación. La incorporación de dichos criterios para la composición de los comités evaluadores enriquecería el proceso de evaluación. Por un lado, evaluadoras/es con expertiz en formación docente/pedagógica, si se tiene en cuenta el requerimiento de la evaluación positiva de la función docente para alcanzar un resultado final satisfactorio. Por otro lado, evaluadoras/es con formación en evaluación si se considera el desarrollo exponencial de este tipo de prácticas en el ámbito universitario, las cuales no suelen estar acompañadas por procesos sistemáticos de formación.

En cuanto a las/os estudiantes como agentes de evaluación,[10] su participación puede ser directa, como jurado integrante de las comisiones evaluadoras, o indirecta, a través de los cuestionarios de opinión empleados como instrumentos de evaluación de la enseñanza. En ambos casos, se reconocen cuestionamientos a su legitimidad como evaluadores del accionar docente. Por un lado, existen objeciones vinculadas con las relaciones de poder en las que la evaluación se convierte en una moneda de cambio, una especie de trueque entre quienes en distintos momentos ocupan posiciones de evaluadoras/es y evaluadas/os. Por otro, tal como señala la literatura especializada, se cuestiona la validez y utilidad de las encuestas de opinión estudiantil y el carácter prescriptivo que puede llegar a tener el modelo pedagógico implícito en dicho instrumento si se consideran las consecuencias que tienen los resultados de la encuesta en la evaluación de cada docente (Walker, 2016b).

En relación con los propósitos de la evaluación, un desafío de la evaluación de la CD/CA consiste en que el proceso no se convierta en un mero trámite burocrático y ofrezca información relevante para la toma de decisiones a nivel institucional. La primera cuestión refiere a la "carga despersonalizante" que entrañan los procesos de evaluación al demandar a las/os docentes una dedicación significativa a tareas mecánicas de completado de aplicaciones

[10] Uno de los capítulos que compone el presente libro focaliza sobre esta cuestión: "La participación estudiantil en la evaluación de los docentes universitarios: Desafíos y aportes" de Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Barrios.

informáticas, gestión del *curriculum vitae*, recopilación y envío de certificaciones de las actividades realizadas, etc. La segunda cuestión remite al uso institucional de los resultados de las evaluaciones para el control de gestión y la elaboración de diagnósticos y propuestas de mejora. En ambos niveles, el de los sujetos y el institucional, el desafío consiste en no vaciar de sentido el proceso de evaluación de la CD/CA.

En el cuadro 3, se sintetizan los principales desafíos vinculados con la implementación de políticas institucionales de evaluación de la CD/CA en las universidades.

Cuadro 3. Desafíos de la evaluación de la docencia universitaria

De los propósitos de la evaluación	coexistencia de la evaluación como herramienta para la permanencia con propósitos de mejora y de control.
Del objeto de evaluación	heterogeneidad del TDU y homogeneidad de los criterios de evaluación.
De la periodicidad de la evaluación	desacoples entre temporalidades vitales, organizativas, institucionales y socio-históricas.
De los instrumentos y fuentes de evaluación	diversificación para la valoración integral del TDU y coherencia entre sus lógicas y formatos.
Del Comité Evaluador	condiciones y formación para la tarea de evaluación y conformación de las comisiones evaluadoras.
De los resultados de la evaluación	usos institucionales de las evaluaciones y riesgo de burocratización.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los reglamentos de CD/CA.

Finalmente, es necesario señalar que las prácticas de evaluación en el ámbito universitario (evaluación de proyectos de investigación, extensión, concursos docentes, publicaciones académicas, becas, tesis, etc.) se sustentan

principalmente en un "saber hacer" construido a través de la experiencia, escasamente objetivado, formalizado y reflexionado. Este es otro desafío para las universidades en la medida que tienen la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones y la formación requeridas para la implementación de procesos de evaluación.

Recomendaciones para la evaluación de la docencia universitaria

La tarea de las universidades de reglamentar procedimientos institucionales de la CD/CA opera como una oportunidad para debatir, al interior de las comunidades académicas, los mecanismos y criterios institucionales de evaluación de su plantel docente que propicien el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad. En este sentido, se presenta como una posibilidad para articular las evaluaciones individuales de la CD/CA del personal docente con la evaluación institucional y las finalidades consensuadas en un proyecto político-académico de universidad.

Como se vio a lo largo del capítulo, la evaluación de la docencia universitaria presenta desafíos en sus momentos de diseño e implementación como política de regulación del TDU, entendidos como procesos interactivos y no lineales. A partir del análisis que permitió identificar desafíos vinculados con los propósitos, objetos, fuentes e instrumentos, agentes, temporalidades y resultados de la evaluación, es posible proponer una serie de recomendaciones para la formulación de políticas institucionales de evaluación de la docencia universitaria. Se trata de

recomendaciones que no tienen carácter normativo, más bien buscan promover la reflexión y ofrecer herramientas para el diseño y puesta en acto de dispositivos institucionales de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción y para la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

Una primera recomendación refiere a no escindir el diseño de procesos de evaluación del análisis del objeto a evaluar. Toda práctica de evaluación requiere definiciones en este nivel conceptual. En el caso de la evaluación de la docencia universitaria, el diseño y puesta en acto de dispositivos de evaluación (proceso) exigen definir, conceptualizar y caracterizar lo que se busca evaluar (objeto). ¿Qué se pretende evaluar? ¿Cómo se define conceptualmente y con qué términos se expresa? ¿Qué propiedades y dimensiones del fenómeno y de los sujetos evaluados serán tenidas en cuenta? ¿Qué criterios de valoración se ponderarán? Estos y otros interrogantes pueden colaborar a la necesaria conceptualización del objeto si se busca superar una visión instrumental del proceso de evaluación.

Como se planteó en este capítulo, la conceptualización de la evaluación de la docencia universitaria supone reconocer el TDU como una práctica compleja y heterogénea que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas desiguales y que está atravesada por las dimensiones prescripta y efectiva, sustantiva y estratégica. Esto significa valorar el desarrollo de las tareas normadas y reconocidas formalmente y de las actividades no prescriptas, que forman parte del trabajo docente cotidiano en la universidad.

En este sentido, se sugiere reconocer el carácter heterogéneo de la docencia universitaria considerando la

particular posición docente ocupada en el espacio universitario en términos de categoría y dedicación horaria del cargo docente, tipo de asignatura y ubicación en el plan de estudios, cultura institucional y campo disciplinar de procedencia, antigüedad, momento de la carrera docente y condición de género. Asimismo, se sugiere valorar la diversidad de trayectorias y perfiles docentes asociados a cada posición para identificar las demandas diversas, los distintos grados de responsabilidad y las particulares relaciones (con la institución, colegas, estudiantes, autoridades, etc.). Además, es preciso considerar las relaciones de la docencia universitaria con las demás funciones institucionales (extensión, vinculación, investigación y gestión) reconociendo el dinamismo de su configuración (variable a lo largo de las trayectorias académicas).

La evaluación de la docencia universitaria requiere considerar las condiciones y formas de organización del trabajo. Esto es, considerar la *ratio* docente-estudiantes y las actividades en relación con la categoría y dedicación docente, la composición y distribución de tareas al interior de los equipos docentes y sus variaciones ante posibles licencias de sus integrantes, por ejemplo. En este sentido, es importante diseñar procedimientos de evaluación que contemplen la dimensión colectiva que caracteriza al trabajo docente en la universidad y que lo distingue de las formas de organización de la enseñanza en otros niveles. Por otra parte, se recomienda valorar no sólo la formación disciplinar especializada que requiere el TDU, sino también la formación pedagógica inicial y continua históricamente devaluada en el campo universitario. De esta manera, se busca privilegiar una perspectiva contextual

y situada de la evaluación, interesada en la comprensión integral de lo que se propone valorar.

La propuesta, entonces, es imaginar formas participativas de evaluación que partan del reconocimiento de la heterogeneidad del TDU. Esto es, procesos ligados a perspectivas cualitativas, comprensivas y democráticas que incluyan las miradas de los actores involucrados desde un punto de vista holístico, tal como señalan los principios de evaluación responsable. Se trata de entender la evaluación como un proceso de revisión "con y desde los actores", en los que emerjan criterios de evaluación interna lo suficientemente consolidados como para ser medidos por criterios de evaluación externa. La evaluación participativa conlleva la posibilidad de elaborar e implementar instrumentos de evaluación adecuados a las singularidades del TDU, que busquen captar lo esencial de esta labor y, por lo tanto, deban ajustarse al objeto y no a la inversa. Para ello, resulta fundamental recurrir a la diversificación de instrumentos y pluralidad de agentes de evaluación. Entre los primeros, se sugiere complementar las herramientas más utilizadas (*curriculum vitae*, encuestas de opinión de estudiantes, informes de autoridades, propuestas de cátedra, etc.) con otras que permitan una comprensión integral de los logros, las facilidades y obstáculos en el ejercicio del TDU, como el *curriculum vitae* narrativo.[11] En relación con los segundos, se propone

[11] Para más información sobre este tipo de herramienta evaluativa, se recomienda la lectura del capítulo de este libro "La experiencia biográfica de *evaluar* y *ser evaluado* en los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en la Argentina. Contribuciones narrativas al diseño de

conformar comisiones evaluadoras con pares docentes del campo disciplinar, pares docentes con formación pedagógica, internos y externos a la institución, estudiantes y graduadas/o de modo de ampliar la red de evaluadores para enriquecer la diversidad de perspectivas y disminuir la tendencia endogámica institucional.

En línea con lo que se viene planteando, en el marco de los procesos evaluativos, se hace ineludible impulsar prácticas de evaluación responsable, ética y de transparencia[12] para que los dispositivos de evaluación sean más justos, equitativos e inclusivos. Se requiere, además, promover evaluaciones más confiables, que contribuyan a la imparcialidad de la evaluación; conocer la formación y trayectoria de quienes evalúan, con procedimientos y criterios más visibles y transparentes construidos a partir de los contextos nacionales-locales y disciplinares; y estimular la formación específica para la evaluación.[13]

Finalmente, consideramos que tales recomendaciones encuentran su viabilidad si las universidades asumen la responsabilidad institucional de garantizar las

---

políticas y reformas del sistema" de Luis Porta, Jonathan Aguirre, Mariana Foutel y Laura Proasi.

[12] Sobre evaluación responsable, ética y transparencia se sugiere la lectura de los siguientes capítulos de este libro: "Ética e integridad en la evaluación responsable de la investigación. El caso argentino" de Laura Rovelli y Mónica de la Fare y "La evaluación de las carreras tempranas en los instrumentos de promoción de la investigación en Argentina" de Laura Rovelli.

[13] En el siguiente link puede encontrarse una síntesis gráfica de las recomendaciones desarrolladas: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251156/1/Herramienta-Docencia.pdf

condiciones y la formación requeridas para la implementación de los procesos de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Andréu Abela, Jaime (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34.

Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen.

Araujo, Sonia (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII 4(172), 57-77.

Araujo, Sonia (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(12), 70-86.

Araujo, Sonia (2022). Tensiones entre docencia e investigación universitaria en Argentina. Una mirada retrospectiva. Francisco Talento Cutrin (comp.), *100 años de Reforma Universitaria. Principales apelaciones a la universidad argentina, tomo* 3. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.

Araujo, Sonia y Walker, Verónica (5-7 de diciembre de 2016). La evaluación en el marco de la carrera docente/académica: qué, cómo y para qué se evalúa [ponencia]. *IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.

Araujo, Sonia et al. (2018). Perspectivas y problemáticas en la investigación sobre la evaluación educativa. La mirada desde la universidad. Ana Manzione y Andrea Díaz (orgs.), *Investigación socioeducativa: problemas y abordajes* (pp. 37-58). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Atairo, Daniela (2013). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. *Temas y Debates*, (25), 149-154.

Atairo, Daniela y Rovelli, Laura (2019). Procesos de cambio en las universidades nacionales: un estudio sobre los diseños institucionales de la Carrera Docente / Académica en Argentina. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), 1-11.

Barroso, João (2005). Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.

Buendía, Angélica et al. (2017) Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Revista Integración y Conocimiento*, 2(7), 163-186.

Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cabral, Pablo (2019). Avances y retrocesos en la aplicación jurisprudencial del Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (Dec. 1.246/15). *Revista Derechos en Acción*, 4(12), 401-413.

Cisneros-Cohernour, Edith; Jaramillo, María Cecilia y Pereyra, Ángel Martín (2017). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 41-55.

Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las Universidades Nacionales [CCT] 1 de julio de 2025 (Argentina).

Dejours, Christophe (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Dejours, Christophe (2012). Del trabajo a la subjetividad. Christophe Dejours (ed.), *Trabajo Vivo, Tomo I-Sexualidad y trabajo*. Buenos Aires: Editorial Topía.

De Miguel Díaz, Mario (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.

Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123.

García de Fanelli, Ana y Moguillansky, Marina (2009). La estructura de incentivos según la percepción de los docentes universitarios. Ana García de Fanelli (ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (pp. 134-160). Buenos Aires: CEDES.

Gil Antón, Manuel (2013). La monetarización de la profesión académica en México: un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 157-186.

Gil Antón, Manuel et al. (2012). La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación. Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina (coords.), *El futuro de la profesión académica. Desafío para los países emergentes* (pp. 104-125). Tres de Febrero: EDUNTREF.

Gray, Mary y Bergmann, Bárbara (2003). Student Teaching Evaluations. *Academe*, 89(5), 44-46.

Hammond, Fernando (2021). La regulación de la profesión académica mediada por la negociación colectiva, desafíos

emergentes ante un cambio de paradigma. *Revista de Educación*, 24(2), 183-202.

Ley 24521 de 1995. Por la cual se modifican las normas que rigen la educación superior. 7 de agosto de 1995.

Levy, Esther y Morandi, Glenda (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. Buenos Aires: CLACSO.

Krotsch, Pedro (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 153-178). La Plata: Al Margen y UNLP- FAHCE.

Krotsch, Pedro (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. Wietse de Vries (coord.), *Calidad,*

Eficiencia y Educación Superior (pp. 281-311). España: Netbiblio/ Riseu.

Martínez Funes, Deolidia (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Espacios en Blanco. Revista en Educación*, (23), 45-72.

Mulle, Verónica (2018). La carrera académica y la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las Universidades Nacionales de la Argentina: un análisis a partir de las evaluaciones institucionales externas. *RAES*, 10(17), 27-40.

Nairdof, Judith (2009). *Los cambios en la cultura académica en las universidades públicas*. Buenos Aires: EUDEBA.

Neri de Souza, Aparecida (2017). Trabalho docente em Universidades Públicas- olhares cruzados: Brasil e França. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27(1), 63-85.

Piovani, Juan Ignacio (2015). Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica. *Política Universitaria*, (2), 2-11.

Rodera, Julieta y Walker, Verónica (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 4(1), 46-72.

Rodera, Julieta; Walker, Verónica y Rovelli, Laura (20-22 de septiembre de 2023). La carrera docente/académica como mecanismo de regulación: un estado de situación de las universidades nacionales argentinas [ponencia]. *XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO "Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes"*. La Plata, Argentina.

Rovelli, Laura y González, Ana Luna (2024). Reformas en la evaluación responsable de la investigación. Un estudio de tres casos de programas de I+D+i orientados a problemas de desarrollo en Argentina. Laura Rovelli y Pablo Vommaro (coords.), *Evaluación académica situada y relevante. Aportes y desafíos en América Latina y el Caribe* (pp. 89-125). Buenos Aires: CLACSO.

Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama

Sisto, Vicente (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, (27), 8-21.

Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2012). Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 49-73). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Walker, Verónica (2016a). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119.

Walker, Verónica (2016b). Evaluación y carrera académica/docente: la perspectiva de los actores de dos universidades argentinas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (40), 49-66.

Walker, Verónica (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIV(14), 1-35.

Walker, Verónica (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127.

Walker, Verónica (2022). Universidad pública y evaluación de la carrera docente/académica: supuestos, dilemas y desafíos. Sonia Araujo y Lucía García (orgs.), *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 301-329). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Análisis, desafíos y aportes para la efectiva participación estudiantil en los procesos de evaluación de docentes universitarios

Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Jesús Barrios

Evaluación docente universitaria: caminos hacia la participación estudiantil

La evaluación universitaria se instituye, en los últimos años, como objeto de conocimiento e intervención tanto para el sistema científico como para el ámbito de las políticas públicas. Como sostienen Fernández Lamarra y Coppola (2012), en Latinoamérica la evaluación institucional y de carreras académicas representa una práctica más difundida y desarrollada en las últimas décadas; por el contrario, la idea de evaluar al o la docente universitaria –el examen de su competencia y su calidad– constituye un temática más reciente y, en consecuencia, con menor sistematización empírica e institucional.

La cuestión de la evaluación docente aparece como una tópica universitaria que comienza a ocupar espacio de interés, progresivamente, en la agenda científica y el debate político en nuestro país durante las últimas décadas. Aunque la evaluación de la docencia posee una historia extensa dentro de las universidades públicas argentinas a través del sistema de concurso de antecedentes y oposición o la evaluación académica –en el marco de la carrera docente–, lo que es incipiente o novedoso, en términos históricos, es la revisión de la evaluación docente en tanto sistema. De allí que los procesos de evaluación (la inclusión de otros actores o nuevos formatos evaluativos) y los contenidos a ser evaluados (nuevas dimensiones pedagógicas, interpersonales o éticas) sean reexaminados a la luz de posiciones epistemológicas y políticas diferentes.

Si bien con el impulso de las políticas neoconservadoras en materia universitaria, durante los años noventa, la evaluación adquiere una centralidad mediante una serie de dispositivos institucionales para su operacionalización (Programa de Incentivos, acreditación), la docencia en tanto quehacer propio del universitario es subvaluada desde lo financiero y simbólico (Araujo, 2014; Walker y Barquín Ruíz, 2014). Recién bajo el influjo de las políticas de equidad e inclusión, en la última década, y la demanda histórica de los sectores gremiales en torno a la estabilidad laboral la evaluación del trabajo docente cobra un estatuto o entidad propia (Walker y Barquín Ruíz, 2014).

Ahora bien, ¿por qué, a nuestro juicio, toma relevancia esta problemática? La centralidad que adquiere la evaluación de la profesión docente responde a un supuesto o premisa extendida que sostiene que, en general, posibilita

"enfrentar cualquier transformación trascendental de la sociedad y de un desarrollo humano sostenible" (Gil Álvarez, Tchinhama Mangundu y Morales Cruz, 2017, p. 237), es esencial para el mejoramiento y la innovación (Fernández Lamarra y Coppola, 2010) y, más específicamente, representa un factor clave para la calidad de enseñanza (Flores Hernández et al., , 2016; González, 2022; Basante, Vinueza y Coronel, 2017; Calatayud Salom, 2014; Loureiro, Miguez y Otero 2016).

Más precisamente, uno de los aspectos que atraviesa la práctica evaluativa, y que comienza a adquirir mayor relieve científico e institucional, es la evaluación de la docencia desde la perspectiva o participación de los estudiantes.[1] Al respecto, Fernández Lamarra y Coppola (2010) señalan que la evaluación de la docencia universitaria puede

[1] Si realizamos un ejercicio de memoria histórica para referirnos a la presencia de las voces estudiantiles en procesos centrales vividos por la universidad, no podemos dejar de mencionar lo acontecido en ocasión de la Reforma Universitaria. En esta oportunidad, en el documento fundacional denominado *Manifiesto Liminar. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*, los jóvenes de aquel momento se expresaban de la siguiente manera: "La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres, ni empleados. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad [...]. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas [...]" (citado en Vain, 1998, p. 15). Si bien lo expuesto en el párrafo anterior no alude de manera directa a la importancia de la voz de los estudiantes en los procesos de evaluación docente, a los fines que venimos desarrollando, podemos sostener que subyace en sus expresiones una evaluación de la docencia universitaria en relación a la función de la enseñanza y al *curriculum* vigente en ese momento.

analizarse desde distintos actores: docentes (como gestores principales de la enseñanza), estudiantes (potenciales críticos de la actividad docente), autoridades institucionales, pares y expertos.

La participación o la inclusión del estudiante en una instancia o práctica evaluativa de la docencia es una cuestión que, con el desarrollo de los estudios y los debates a nivel institucional, empieza a complejizarse en su abordaje y conceptualización. Sin la pretensión de exhaustividad en la clasificación de este devenir analítico, los núcleos de análisis que emergen en el estudio y la reflexión del tema son tres: el *cómo* (proceso, instrumentos), el *qué* (contenidos) y el *para qué* (finalidades y efectos).

En lo relativo al *proceso* de evaluación, sin dudas la inclusión de los cuestionarios, con preguntas cerradas y/o abiertas, es el formato de evaluación más difundido en el ámbito universitario. La encuesta evaluativa destinada a los alumnos y a las alumnas sobre diversos aspectos del quehacer o práctica docente (enseñanza, contenidos, organización, preparación, etc.) es un instrumento de medición que tiende a su institucionalización dado el alcance y la generalización que conlleva.

Aunque los cuestionarios son el método evaluativo más común, presentan ciertas limitaciones importantes. De hecho, la evidencia empírica demuestra una serie de desventajas que posee la aplicación acrítica o mecánica de los cuestionarios como único modo de recabar información sobre la perspectiva estudiantil. En este sentido, García Gaduño y Medécigo Schej (2014), en su análisis de evaluaciones en universidades mexicanas, advierten sobre una dimensión que es descuidada en los criterios que se usan

para evaluar la ineficacia o eficacia de los docentes. Señalan que lo más extendido en distintas universidades mexicanas, y en la de de otros países también, es la inclusión de cuestionarios que se centran en criterios o variables que

> se limitan a evaluar fundamentalmente los medios y condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza- prendizaje en un curso dado. Si se quisiera evaluar la eficacia docente y cumplir con un fin auténticamente formativo, e incluso sumativo, estos instrumentos deberían hacer más énfasis en evaluar, al menos, las percepciones de los estudiantes sobre lo aprendido en el curso, y darle menor peso o ignorar reactivos del tipo: si el profesor presentó el programa, usó material didáctico o envó a los alumnos a la biblioteca; si estuvo disponible, dio asesoría, revisó sus trabajos o si le gustaría tomar otro curso con el mismo docente, los cuales no son relevantes para evaluar el desempeño docente (García Gaduño y Medécigo Schej, 2014, p. 126)

De este modo, el formato dado a los cuestionarios, aun cuando incluyan preguntas abiertas, puede condicionar a las y los estudiantes a dar más peso a criterios o dimensiones centradas en las actividades que los profesores despliegan en el aula, así como a su dominio de conocimientos disciplinares y sus estrategias de enseñanza, su interés y motivación o el respeto por el estudiante. Por el contrario, aquellos aspectos que podrían dar cuenta de cuánto y cómo aprendió en la materia aparecen desdibujados o ignorados.

Por su parte, Reyes Piñuelas, González Machado y Be Ramírez (2018) revisan el valor que adquieren las opiniones estudiantiles como instrumento para evaluar el desempeño docente. En particular, establecen la importancia de incluir información cualitativa que complemente los datos cuantitativos que son recolectados en los cuestionarios habitualmente en uso. En efecto, los autores sostienen que la visión en profundidad del estudiante sobre la práctica docente permite tanto corroborar lo que demuestran los datos cuantitativos y, asimismo, incorporar significados o sentidos en profundidad que estos datos no contemplan, no incluyen, o no prevén.

Otro aspecto a considerar en el proceso está vinculado con las condiciones en las que acontece la práctica evaluativa del estudiante. Fernández Lamarra y Coppola (2010) remarcan que los estudiantes universitarios son los principales implicados para participar en el proceso evaluativo dada su cercanía e interacción cotidiana con el docente; de allí que, desde lo ético, sea necesaria la confidencialidad de la información que se obtenga. No obstante, existen ciertas limitaciones que posee esta modalidad de evaluación por parte de las y los alumnos:

> la ausencia de una cultura de la auto-evaluación en el propio alumno (ausencia de evaluaciones formativas); el uso casi exclusivo de evaluaciones para la calificación y certificación; la disparidad de niveles entre los ingresantes y los avanzados y el desconocimiento –en la mayoría de los casos– sobre las condiciones de trabajo y las actividades docentes complementarias de la enseñanza y del

> aprendizaje, entre otras (Fernández Lamarra y Coppola, 2010, p. 43)

También la *finalidad y efecto* de la inclusión de los estudiantes en la evaluación del docente universitario sintetiza otro núcleo de análisis institucional y científico. Berrío, Chávez y Herrera (2022), quienes reseñan aportes de diversos autores, encuentran coincidencias en las razones o motivos para recurrir a los estudiantes como evaluadores: sus opiniones permiten retroalimentar el trabajo docente, permiten tomar decisiones sobre la permanencia y promoción en el cargo y son importantes para realizar investigaciones sobre resultados y procesos docentes.

En una misma dirección teórica, Calatayud Salom (2021) plantea la importancia de vincular la evaluación de la docencia, en tanto meta, con la mejora del desarrollo personal y profesional. Más específicamente, la autora considera imprescindible esa clase de evaluación para poder mejorar la práctica docente. Aunque este análisis no se refiere al ámbito universitario, sus aportaciones son valiosas para pensar en esa cuestión. Por ejemplo, entre las reflexiones que introduce sobre la importancia de la participación estudiantil, se destaca la idea de evaluaciones participativas y, también, del uso y sentido que proporciona la información de esas evaluaciones, en tanto permiten comprender la realidad educativa y rediseñar el trabajo en el aula. Estos aportes son significativos a la hora de reflexionar al interior del contexto universitario; esto es, la mirada de los y las estudiantes puede contribuir a repensar el desarrollo curricular.

De lo expuesto, resulta evidente que consideramos medular pensar en los *efectos* que produce la inclusión de los estudiantes en la práctica evaluativa del docente. Arbesú García y García Garduño (2017) plantean, en esta línea, que es preciso evitar que los instrumentos de evaluación terminen siendo percibidos por los estudiantes como inútiles y de escaso valor efectivo en relación con la mejora de las prácticas o, también, que sean aburridos o que signifiquen solo un trámite burocrático a cumplir. En las entrevistas que les realizan a funcionarios de universidades mexicanas, para indagar sus representaciones acerca de la evaluación docente, mencionan que

> al referirse al cuestionario de opinión que responden los alumnos, admiten el poco interés de los chicos en evaluar el desempeño de sus profesores. Una de las razones que expresan las autoridades se relaciona con la apatía de los alumnos, lo que tiene que ver, según las opiniones de algunos coordinadores, con el hecho de que estamos ante una evaluación sin consecuencias. Los jóvenes consideran que independientemente de la valoración que hagan del desempeño de sus profesores eso no generará ninguna repercusión o cambio en su docencia. (Arbesú García y García Garduño, 2017, p. 178)

En consonancia, Ochoa Sierra y Moya Pardo (2019) destacan que, en el sentido de la implicancia, es importante que los diferentes instrumentos den cabida a las particularidades en cada área o carrera y que incluyan preguntas relacionadas con el compromiso del estudiante y la autoevaluación de estudiantes y profesor.

Dispositivo analítico-metodológico: senderos locales del estudio

Los interrogantes-fuerza que orientan el interés analítico del estudio pivotean el campo de la participación estudiantil en la evaluación de la docencia universitaria. En este sentido, ¿cuál es el valor que la comunidad universitaria le asigna a dicha participación en estos procesos? Más aún, la experiencia institucional vivida hasta el momento, ¿da evidencia de la potencialidad de esta intervención para la mejora de la enseñanza? ¿Cómo se instituyen y operacionalizan estas instancias de democratización del espacio de enseñanza universitaria?

Desde la posición teórico-política asumida en el estudio, se entiende que la voz de los y las estudiantes puede enriquecer el proceso evaluativo de los docentes, al democratizar la inclusión de protagonistas y, a su vez, aportar perspectivas, miradas y aristas diferentes que puedan colaborar con nuevas formas de entender y ponderar el desempeño de los docentes.

Además, otro aspecto posible a considerar es la potencialidad de sus voces para interpelar las formas habituales de enseñanza, lo que puede promover otras formas de enseñar. En suma, uno de los propósitos explícitos de este trabajo es aportar a la construcción de una mirada más holística de la evaluación de los docentes universitarios; una mirada que incluya la perspectiva de los estudiantes y, a la vez, dé lugar a repensar los modos de enseñanza universitaria; una mirada que favorezca la construcción de una práctica docente con calidad y legitimidad y sea vehículo para la institucionalización de la voz estudiantil.

En concreto, en el presente estudio el interés está centrado en recabar y analizar información relativa a la evaluación de los docentes universitarios–tanto para el ingreso como la permanencia– pero orientando el foco de la pesquisa en el papel o el rol que le asignan a los y las estudiantes en esos procesos. Los universos o contextos empíricos para el abordaje de este interés lo constituyen la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y la Universidad Nacional del Sur (UNS).[2] Los actores entrevistados pertenecen a ambos establecimientos, ocupan diversos

[2] Las dos universidades bajo estudio son diferentes entre sí. Una descripción sucinta de ambas permitirá justificar esa afirmación. La UNT fue fundada en 1914, siendo su primer rector el D. Juan B. Terán quien "propuso una institución que se nutriera de la ciencia y la técnica y que, mediante la enseñanza, la extensión y la investigación atendiera las necesidades de la sociedad local" (Informe de Autoevaluación Institucional de la UNT, 2019). Está localizada en la capital de Tucumán, al norte de Argentina, una provincia pequeña, cuya superficie es de 22.524 km², pero de una gran densidad poblacional, en particular la ciudad capital; se estima que viven en la provincia 1.687.305 habitantes. (https://www.tucuman.gob.ar/provincia/geografia), mientras que la población capitalina asciende a los 590.000 habitantes, de acuerdo con el censo de 2022. La UNT está organizada en trece facultades, dos escuelas universitarias y un centro universitario en la ciudad de Aguilares en el interior de la provincia. Posee ocho escuelas experimentales en las que se brinda educación secundaria de diferentes orientaciones (técnicas, artísticas, agropecuarias y bachilleratos). Ocho de ellas cuentan con educación superior y en una, a su vez, se imparten clases desde el nivel inicial al superior. La población estudiantil se aproxima a los 80.000 estudiantes, los y las docentes suman alrededor de 5.000 y los empleados no docentes están próximos a los 3000. La oferta académica incluye alrededor de 100 carreras de grado y pregrado, y siete de educación superior (ofrecidas por las escuelas experimentales). Su oferta de posgrado se aproxima a las 90 carreras en las diversas ramas del conocimiento. Estos datos ubican a la UNT como la institución de educación superior más importante del Noroeste argentino.

roles en la dinámica institucional y participan de diferentes modos e intensidad en la evaluación docente.

Metodológicamente, el estudio se enfoca desde la lógica cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006), dado que permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el contexto universitario, a través del punto de vista de los implicados. Este enfoque se asienta dentro del denominado "giro hermenéutico"; esto es, la perspectiva que se establece es interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

El instrumento técnico que se construye para la recolección y reconstrucción de la información es la entrevista semiestructurada. El guión de la entrevista se elabora en

---

En el caso de la UNS, el 5 de enero de 1956 se dictó el decreto-ley N° 154 por el cual se la crea. , Fue inaugurada oficialmente el 11 del mismo mes. Esta universidad está ubicada en Bahía Blanca, ciudad cabecera del partido de Bahía Blanca, al sudoeste de la provincia de Buenos Aires. La ciudad tiene alrededor de 312.000 habitantes (https://gobiernoabierto.bahia.gob.ar/genero/poblacionestimada/).

Sobre la creación de la universidad, Cernada de Bulnes cuenta que "entre los fundamentos del decreto de creación se reconocían los grandes esfuerzos históricos de la ciudad por contar con una casa de altos estudios como una conquista colectiva" (2006, p. 80). Esta universidad cuenta con alrededor de 70 carreras de grado y pregrado y aproximadamente 70 de posgrado. A diferencia de la UNT, que está organizada por facultades, la UNS cuenta con una organización departamental, integrada por diecisiete departamentos. También tiene cinco escuelas dependientes, una de ellas desde nivel inicial; las restantes de nivel secundario con distintas orientaciones. En los anuarios producidos por la Dirección de Información Institucional de la Universidad, disponibles en su página web, se informa que la universidad contaba en 2022 con 33.233 alumnos, sumando grado y pregrado, y alrededor de 3.300 docentes.

forma conjunta con los referentes del nodo UNS pero, simultáneamente, se define un marco flexible de indagación para el contexto y el momento mismo de la interacción comunicativa.

Recorridos en la institucionalización de la participación estudiantil en la evaluación docente: distintas voces, distintas experiencias

Concretamente, en lo concerniente a la información procesada a partir de la triangulación de datos establecida con las entrevistas semiestructuradas y los documentos institucionales (resoluciones, normativas) vigentes en la actualidad, se construyen interpretativamente las siguientes líneas de análisis:

- La idea de evaluación está asociada a la de calidad en tanto mejora y, también, tiene inscripta a la docencia como actividad específica de análisis.
- Si bien la trama formal de la evaluación docente universitaria es de baja intensidad en lo relativo a la inclusión o participación del estudiante, esta comienza a ser cada vez más considerada.
- El movimiento instituyente por la inclusión estudiantil en las instancias de evaluación docente –mayormente instrumentado por las autoridades– entra en tensión con las fuerzas instituidas que se resisten al cambio, encarnada, centralmente, aunque no únicamente, por la representación gremial.
- Es posible inferir, a partir de los planteos de algunos entrevistados, dimensiones de la práctica docente

sobre las que resulta valioso recuperar la voz de los estudiantes.

Definiciones situadas: evaluación, calidad y docencia

A nuestro entender, de acuerdo al análisis cualitativo de la evidencia empírica recolectada, la cuestión de la evaluación docente está directamente asociada con los conceptos de calidad, mejora, aumento o crecimiento. En este sentido, la evaluación representa una actividad que, de acuerdo a lo que los entrevistados interpretan o proyectan, se enlaza con un movimiento de crecimiento académico para el docente: existe un antes y después en la trayectoria docente y es la misma evaluación la que lo demuestra o lo impulsa. El significante emergente de *valla* no contiene, desde lo simbólico, un sentido vinculado a la traba o al obstáculo como impedimento sino, más bien, al salto, superación y crecimiento. Así, evaluar remite a calidad en tanto movimiento de superación académica o mejora de capacidades profesionales. De esta manera, evaluación y movimiento ascendente son, en este contexto discursivo, nociones sinónimas.

Al respecto, esta visión de la evaluación como calidad o mejora se vincula con los desarrollos teóricos sobre la temática que abordan diversos autores. La evaluación no adquiere, al menos desde lo discursivo, un sentido de control, monitoreo o de punición sino, por el contrario, se articula o enlaza, semánticamente, con la idea de mejora en las destrezas o competencias docentes. Es posible, así, hipotetizar en torno a la presencia e interiorización

que poseen las teorías en la perspectiva o mirada de estos entrevistados. Al menos en la proyección o prescripción curricular, la mejora del quehacer docente se vislumbra como horizonte deseable.

Por otro lado, la evaluación docente ubica a la actividad docente, como práctica de enseñanza, en un lugar valorado y reconocido. Mejorar la calidad de la enseñanza o fortalecer el carácter formativo de estudiantes son ideas-fuerza que se organizan en función de la evaluación del docente universitario. A diferencia del enfoque más tradicional e histórico de la evaluación, que pondera y entroniza (remunerativa y simbólicamente) la investigación por sobre la docencia,[3] la práctica docente es puesta de relieve al momento de pensar la evaluación. Literalmente, hay un más allá del *paper*.

Así, por ejemplo, un funcionario de la UNT entrevistado expresa lo siguiente:

> E1: Bueno, siempre se persigue el proceso con un criterio de calidad académica, si es que hay, si es que la persona que está ejerciendo un cargo tiene la idoneidad suficiente o la capacidad suficiente, y así lo demuestre con las cosas que viene haciendo, sea la persona adecuada que la Universidad necesita para una función determinada. Ese es el objetivo final, o sea, lograr que dentro del cuerpo docente tengamos la calidad académica, las capacidades

[3] El Programa Nacional de Incentivos a los docentes-investigadores representa, en cierta medida, un ejemplo palmario de esta visión: una medición cuantificada de las producciones, diferenciación remunerativa y estratificación académica en virtud del área de investigación y los antecedentes; docencia subvaluada en relación con la investigación.

> demostradas en las tres funciones que tenemos que hacer los docentes, ¿no? La investigación, la extensión y la docencia (comunicación personal, 11 de diciembre de 2023).

> La evaluación académica debe cumplir el objetivo inicial. Debe permitir el crecimiento académico del docente o de la docente que induzca a que cada evaluación sea superior a la anterior. Necesariamente eso debería suceder si es que hay dos evaluaciones consecutivas, o que la posibilidad de evaluación mueva o movilice al docente a capacitarse, a entrenarse, a pos graduarse, etc., porque en algún momento será evaluado, no como una una valla a saltar, o tal vez sí; sino como un objetivo a cumplir en sí mismo por la función que tenemos los docentes universitarios ¿no? tan fuertes y con tanta incidencia en cuanto a la formación de las personas.

En un sentido semejante, otro funcionario de la UNS brinda su opinión sobre los vínculos entre evaluación de la docencia y calidad:

> E1: Sí, hay como distintas miradas sobre la evaluación, es lo que yo, por lo menos, advierto. Desde la gestión, lo que interesa es tener una evaluación que nos permita aumentar la calidad de la enseñanza de los docentes, de la formación, de la actualización, que tiene que ir más allá del *paper* (comunicación personal, 5 de diciembre de 2023).

Si bien en ambas universidades las historias son diferentes y los modos de institucionalización resultan diversos, en ambas se prevén en la actualidad concursos y evaluaciones

académicas para la validación del desempeño docente. Más aún, con la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT), los procesos institucionales de evaluación para la permanencia son explícitamente planteados en torno a la docencia y, de este modo, operan como una regulación que las universidades deben o deberían acatar.

En un contexto en el que tales prácticas evaluativas forman parte de la cultura institucional y homogenizan a las universidades, la diversidad se manifiesta en torno a los modos, instrumentos, actores participantes, entre otras cuestiones. En relación con los actores intervinientes, y en particular, con la posibilidad de que las y los estudiantes intervengan en estas evaluaciones, en el caso de las dos universidades bajo estudio, encontramos algunas diferencias. A pesar de ello, como se verá en los análisis que presentamos, todavía es bastante limitada la participación de los estudiantes.

Territorios entrecruzados: lo normativo y la práctica

Aun cuando la experiencia de reconocer y promover la participación estudiantil es diversa en ambas universidades, lo cual se plasma en el conjunto de normativas tanto de concursos como de evaluación para la permanencia, a partir de las entrevistas se evidencia que no existe acuerdo o consenso con respecto a la inclusión de los estudiantes en estos procesos. Más aún, en ninguna de las dos instituciones se reconocen prácticas que demuestren una alta valoración de la opinión estudiantil.

Esto último resulta palmario en el espíritu que trasunta en la reglamentación. Por ejemplo, respecto de la

normativa de concurso de los cargos de profesores, la UNT establece en el artículo 39 de la res. 2565/97 que:

> A propuesta del Centro de Estudiantes se designará un representante estudiantil, que deberá tener aprobada la o las asignaturas objeto del concurso y cumplir con los requisitos establecidos en el Art. 92 del Estatuto.
>
> Este representante tendrá acceso a las actuaciones, a las pruebas de oposición y entrevista, sin voz ni voto, pudiendo formular observaciones por escrito hasta tres (3) horas después de finalizada la exposición, las que deberán ser recibidas por el Jurado y agregadas al expediente del concurso.

Específicamente, esta normativa no enuncia expresamente nada al respecto de si las observaciones –o más ampliamente la mirada del estudiante– deben ser incluidas o consideradas por el jurado evaluador; de allí que sea posible inferir que, muy probablemente, esa visión estudiantil no sea relevante ni considerada por los evaluadores con estatus de saber. Este texto normativo denota, sin dudas, una relación de poder asimétrica al interior de la práctica evaluativa.

No obstante, lo normativo es modificado en el tiempo; específicamente en torno a la inclusión del estudiante, en 2002, se reformula el reglamento y se incluye la figura del estudiante suplente y, así, se introduce un cambio significativo sobre el modo de intervención o actuación:

> Este representante tendrá acceso a las actuaciones, a las pruebas de oposición y entrevista, con voz en las deliberaciones acerca del desempeño pedagógico del/los concursante/s, pudiendo formular sus opiniones por escrito, las cuales serán agregadas al expediente del concurso.

En un mismo sentido, en el caso específico del reglamento de concurso de auxiliares de la docencia (Res. 566/2000), en su artículo 37, se formula una idéntica inclusión del estudiantado; esto es, se avanza hacia una mayor democratización al incluir su participación. Concretamente, esta nueva legalidad permite que las y los estudiantes puedan expresar su punto de vista en la evaluación de docentes. Así, respecto de la UNT, dice un entrevistado:

> E1: Lo que hay en nuestro reglamento también es la posibilidad de veedores estudiantiles y de la participación del gremio docente como veedor, también, que pueden hacer un informe por separado. No integran el jurado, no son vinculantes sus opiniones, pero sí pueden integrar el expediente en donde se tramita el concurso, ¿no?....
>
> Entrevistador: La figura de los veedores, si bien está formalmente instituida, no es una figura que se ejecute en la práctica, según tengo entendido.
>
> E1: No, no, no se la emplea, ¿no? Salvo casos especialísimos, donde ya se prevé algún conflicto o algo por el estilo. Ehh... No, no normalmente. Sí se cursan las invitaciones de rigor, porque como te digo, la oficina no docente que tiene a cargo la tramitación da curso a todas las

> invitaciones de rigor y, bueno, como vos decís, no, no es común la participación estudiantil (comunicación personal, 11 de diciembre de 2023).

Sin embargo, desde lo normativo, la intervención queda sin ser pautada o reglamentada y, en consecuencia, se diluye la condición vinculante de la acción o la palabra del estudiante en esta instancia. De este modo, es explícito el hecho de que con o sin su presencia el concurso pueda desarrollarse de igual modo. De allí que sea necesario profundizar en el estudio de cómo estas prácticas se concretan en la cotidianeidad universitaria dado que, por el texto normativo y las expresiones de los entrevistados, es válido dudar de su efectiva realización.

Esta línea interpretativa que se afirma tiene un correlato directo con lo que Arbesú García y García Garduño (2017) señalan acerca de una suerte de simulacro de participación del estudiante: los jóvenes consideran que, más allá de la opinión que puedan expresar sobre el desempeño del docente, ello no tiene consecuencia ni cambio en el rol. Más aún, es plausible afirmar que la concreción en la práctica de la participación estudiantil debe instrumentarse con ciertos recaudos, de manera crítica, y fundamentalmente, con la verdadera intención de mejora. De lo contrario, el riesgo o peligro del "como si" está siempre presente.

Por su parte, en lo concerniente a lo normativo en la UNS, el reglamento de concurso para profesores (Res. 229-2008, art. 30) y el de auxiliares (Res. 512-20010, art. 25) establecen que los consejos departamentales designan hasta un veedor, el cual debe ser profesor, graduado o

alumno de la Universidad y pertenecer al departamento que lo designa.

Este veedor designado presencia las actuaciones del jurado pero, por el contrario, no participa de sus deliberaciones para emitir dictamen si el jurado así lo decide. Su intervención consiste en elaborar un informe que se incorpora a las actuaciones del concurso (dentro de las 24 horas de concluida la prueba de oposición), en el caso de que se constaten vicios de procedimiento.

Como puede verse, en comparación con la UNT, en el caso de la UNS, la participación estudiantil efectiva es más acotada o reducida; específicamente, si el consejo departamental designa un graduado o un profesor, el estudiante carece de participación en estos procesos.

Frente a la posibilidad de inclusión de las voces de los estudiantes en las evaluaciones, un funcionario de la UNS entrevistado reseña lo siguiente:

> E1: Pero por ahí se generó una discusión, esto es medio como de entrecasa, pero se generó una discusión con el tema de las encuestas de cátedra, que vos estuviste o estás trabajando en la comisión. Hay como un temor a que opinen o que evalúen. "¿Con qué derecho los alumnos pueden evaluar?" Bueno, a ver, están dando una opinión, como todos hacemos juicios de valor, pero en función de nuestra experiencia, y también es valorable porque es la opinión de un claustro que tiene una representación muy importante en la universidad y además son el objetivo...
>
> Entrevistadora: es el destinatario de tu actividad. O el objetivo.

> E1: Claro, es que si hablamos en términos de calidad, la satisfacción del cliente debería ser recontra tenida en cuenta. Porque justamente es eso. Vos, en un proceso, cualquier servicio o proceso de calidad está apuntado a la satisfacción de clientes. Si se quiere mirar, aunque sea utilitariamente, desde el punto de vista de la calidad, que ahora vamos a tener que empezar a trabajar mucho más en eso porque el Ministerio tiró lineamientos en ese sentido, tenemos que ver que el destinatario final son las y los estudiantes (comunicación personal, 5 de diciembre de 2023)

Movimientos insurgentes: instituido e instituyente

Esta línea analítica tiene que ver con las tensiones políticas y académicas que se producen cuando el sector estudiantil aparece en la escena universitaria como potencial actor interviniente en la práctica evaluativa del docente. Del conjunto de entrevistas realizadas, aparecen visibles una serie de desacuerdos institucionales en relación con la efectiva consideración de las voces estudiantiles en los procesos de evaluación de la docencia; asimismo, tampoco se logran consensos acerca de los modos de su inclusión ni de los objetivos que pretenden lograrse con ello. Si bien en la literatura sobre el tema se reconoce la importancia de su participación, tal reconocimiento no siempre se constata en el cotidiano universitario.

Al respecto, ese escenario conflictivo oscila, de acuerdo al ámbito universitario que se considere, entre la confrontación –por la posición antagonista de intereses entre

las partes implicadas– y la negociación –por la permeabilidad y flexibilidad de los involucrados a reestructurar la posición inicial–. Con respecto al primer caso, la confrontación abierta, la situación de la UNT representa un claro testimonio de ello; por el contrario, las condiciones institucionales y actorales de la UNS se caracterizan más por un proceso de acuerdo institucional.

En el contexto de la UNT, ¿qué ocasiona la tirantez de posiciones? Aunque sea más compleja la indagación sobre este interrogante, es posible hipotetizar que la inclusión de un nuevo actor en la trama evaluativa tradicional del docente implique una amenaza a sus condiciones laborales. Tal vez, el elemento nuevo –un actor históricamente invisibilizado por el formato académico tradicional– sea fuente de incertidumbre y desconcierto para el piso laboral. Así, por detrás de esta tensión confrontativa puedan, probablemente, estar presentes el desconocimiento, el temor y el cuidado.

De esta forma, uno de los entrevistados en la UNT describe las dificultades que conlleva la inclusión de la voz estudiantil en las evaluaciones docentes debido a las complicaciones para establecer acuerdos con el sector gremial docente (Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Tucumán [ADIUNT]). Así, en la negociación paritaria local sobre este tema, extensa en el tiempo e intensa en las deliberaciones, este sector plantea, principalmente, dos desacuerdos: el tiempo que debe transcurrir entre una evaluación negativa y una nueva evaluación y la inclusión de la participación estudiantil en la evaluación a través de una encuesta. Así lo expresa el entrevistado:

> E2: Una era el tiempo entre una evaluación negativa y la nueva evaluación, y el otro sobre si aceptaba o no que los estudiantes participen a través de una encuesta, de que esto sea tomado como un elemento, ni siquiera un elemento definitorio, sino como un elemento más a la hora de evaluar el desempeño de los docentes. El gremio, en este caso ADIUNT, desconoce totalmente a los estudiantes. Cómo sería la palabra... no es facultad, no es potestad, sino digamos que sean relevantes a la hora de ser tomados en cuenta para evaluar un docente.
>
> El Consejo Superior decidió avanzar luego de un tiempo bastante prolongado, que creo que fue de dos años de negociaciones, como no había forma de llegar a un acuerdo, porque además el gremio ni siquiera, digamos, aceptaba negociar y acercar las partes porque se mantenía con absoluta rigidez dentro de lo que ellos reclamaban. Decidió establecer que iba a ser tomado como un elemento más en la evaluación, la opinión de los estudiantes a través de las encuestas. Pero incluso que, una vez que se avance en la resolución del formato de esa encuesta, tienen que transcurrir cinco años, porque hay que acumular cinco años de registro de datos de esas encuestas para que puedan ser utilizadas como tales, por lo que lleva hacia adelante cinco años al momento en que recién van a ser tomadas en cuenta las encuestas a los estudiantes (comunicación personal, 5 de diciembre de 2023).

De igual forma, en el caso de la UNS, el debate acerca de las evaluaciones negativas también está presente. El

funcionario entrevistado dice al respecto de los efectos de estas evaluaciones:

> Entrevistadora: Y después, claro, las consecuencias que pueden llegar a tener, en el caso de la evaluación docente, los informes negativos...
>
> E1: Eso es bastante relativo. Quedó como demasiado lavado, eso es una opinión personal. Porque, en realidad, si bien están estos criterios, los períodos son muy largos, y sobre todo en esta primera etapa, donde los primeros cuatro años no son vinculantes, no serán vinculantes, se va a hacer una primera evaluación a estos primeros cuatro años, se hará la evaluación con toda regla, como corresponde, pero es como si fuera un simulacro. No se va a tener en cuenta porque no va a ser vinculante.
>
> Recién ahí empezamos a contar los primeros cuatro años donde se le da al o la docente una advertencia, si es que se advierte que hay alguna función, pero no como algo punitivo o una penalización, sino que es realmente "che, mira, estaría bueno que mejores en este aspecto, porque esto está bien, pero esto te falta. En estos cuatro años ¿podrás?", y yo creo que nadie lo tendría que ver como algo negativo, sino como mira, mejoremos.
>
> Y después recién sí, después de ocho años, más cuatro, serían doce. O sea, la mitad del plantel docente actual se jubiló. O sea, que no va a tener ningún tipo de impacto para la mejora. Porque, además, quizás las nuevas y los nuevos docentes entren con una cabeza un poco

> diferente a... Y ya pensando "bueno, mirá, yo voy a ser evaluado, tengo que mejorar en estos aspectos, mi carrera docente tiene que estar encausada en estos ítems, tengo que dedicarle a la investigación, a la extensión y a la docencia fundamentalmente" (comunicación personal, 5 de diciembre de 2023).

Por su parte, una entrevistada en la UNT describe con más detalle la importancia que tiene, desde su perspectiva, la inclusión estudiantil y, asimismo, el recorrido institucional, con la oposición gremial, para avanzar en este proceso:

> E3: El segundo era que [los representantes gremiales] no estaban de acuerdo con los informes que presentan los alumnos que les llamamos encuestas pero, en esta nueva resolución del 2023, el Consejo Superior incluso designó una comisión que estaba integrada por docentes, egresados, alumnos para elaborar una encuesta única, única en todo el ámbito de la UNT para que los alumnos contesten. Que un poco esa encuesta todavía no fue aprobada, sigue en discusión, pero ya hay un borrador bastante avanzado [...].
>
> [...] y, sin embargo, todavía hay decanos que se resisten y no quieren que en sus facultades se aplique esta encuesta. Yo creo que se la puede adaptar y que es verdad que cada unidad académica tiene su temática, su forma de llevarla cabo en la docencia, pero me parece importante, es muy importante, sobre todo que intervenga el alumno ¿no? y no es un veedor, va más allá que un veedor, es el

> alumno que cursó la asignatura y que establece la manera en que el docente lleva a cabo ese proceso.
>
> […] bueno, pero se avanzó mucho con esto de la encuesta y creo que ya está casi para que la aprobemos en el superior (comunicación personal, 11 de diciembre de 2023).

Contrariamente, en general, la posición de la autoridad académica (funcionarias y funcionarios) es la que promueve o tracciona la inclusión del estudiante en los procesos evaluativos. En este sentido, las y los funcionarios entrevistados coinciden en que la opinión estudiantil representa una ganancia o un avance en los procesos de evaluación de la docencia:

> E1: Aprobó el Consejo Superior este año la participación de los estudiantes. Yo al menos, una opinión personal, obviamente, que la voz de los estudiantes es muy importante, sobre todo cuando evaluamos la docencia, ¿no? Entonces, ha aprobado el Consejo Superior la instauración de encuestas obligatorias que forman parte de, o si bien no son vinculantes tampoco, pero sí conforman otro elemento más para que tenga el jurado para emitir su opinión (comunicación personal, 11 de diciembre de 2023).

De esta manera, el impulso para integrar al estudiante en los procesos evaluativos es corporizado por los y las funcionarios: su presencia, su voz y mirada representa un recurso que innova, dinamiza o modifica la evaluación. Es una posición que, en su motorización por lo novedoso, adhiere a los avances científicos que promueven la

democratización del espacio universitario. De allí que, en su misma enunciación, la visión del funcionario configure un escenario de tirantez y rigidez con la postura gremial, que defiende más el formato tradicional.[4]

Por el contrario, en la UNS se establece un marco institucional de negociación o concertación. Allí, lo novedoso, las variantes o los cambios tienen un derrotero institucional diferenciado. Si bien aparecen posturas que cuestionan y analizan el proceso evaluativo en su nueva constitución, lo que resalta es la flexibilidad para pensar la inclusión estudiantil en los términos de justicia representativa.

Así, por ejemplo, al plantear cuestionamientos a la encuesta estudiantil, un representante gremial de la UNS sostiene:

> E2: Y una cosa que llevó discusión, y por eso tampoco se puso en práctica, y tampoco se está poniendo en práctica porque se aprobó hace poco, fue la evaluación de cátedra por parte de los estudiantes. Que la pretensión era que sí, esto era ponerla como algo sustantivo dentro del proceso de evaluación. Nosotros pusimos nuestras objeciones porque, generalmente, la evaluación estudiantil, a veces por ahí de cien estudiantes, la llenan cuatro, y quizás los cuatro digan que es un mal profesor, y esa es la

[4] Más allá de la persistente oposición a su incorporación por parte de los representantes gremiales, esta negativa no es respaldada, a nuestro entender, mayoritariamente por el colectivo docente. Por ejemplo, la conducción gremial habilita un modelo de nota para que los docentes manifiesten su rechazo a ser evaluados bajo el marco de la nueva resolución; sin embargo, las presentaciones son escasas y sólo se realizan en tres facultades de la universidad.

> evaluación o ese es el concepto que queda (comunicación personal, 12 de diciembre de 2023).

El intento de reflexionar sobre un nuevo proceso institucional está orientado hacia la institución de un mecanismo que reúna criterios de justicia académica. Por esta razón, hay búsquedas de alternativas y construcción de acuerdos.

> E2: Entonces, pretendíamos que por lo menos un gran porcentaje complete esa encuesta para que la encuesta tenga cierto tenor significativo, tenga cierto tenor de validez. Y creo que surgió ahora que es obligatoria, ¿no? Es obligatoria. Nuestra pretensión también era que no fuera anónima. Habíamos hecho una especie de red, porque eso también lo discutimos dentro de la comisión local este año. Habíamos hecho como un resguardo para la identidad del alumno, pero también para, no me acuerdo cómo era el proceso, evitar represalias, ¿me entendés? Pero también que el estudiante se haga responsable de la evaluación. Porque por ahí capaz que te evalúa por una cuestión subjetiva (comunicación personal, 12 de diciembre de 2023).

Otro representante gremial de esta universidad señala que

> E3: En realidad, la encuesta en sí como método de evaluación, por eso después hablaban de opinión y no evaluación de los estudiantes y remarcaban que la palabra era siempre opinión docente u opinión de cátedra… no sé. Y esos son aspectos polémicos, porque coloca al estudiante

> como un... tal vez como un cliente que tiene que evaluar desde ese punto de vista. Nosotros en realidad tenemos, como ocurre en otras universidades, por ejemplo en La Plata, estudiantes que se comprometen de otra manera con el proceso de evaluación. Por ejemplo, forman parte de los jurados de los concursos, entonces tienen una representación en la cual no es que completan una encuesta, sino que forman parte con otro compromiso, de una evaluación teniendo en cuenta también todos los elementos como parte de un jurado. Eso me parece comprometerse y obviamente no es anónima esa participación, es una participación consciente, comprometida, otro tipo de participación. Yo creo que eso hubiera sido más positivo, eso no prosperó, bueno, tampoco es lo que se estaba discutiendo en ese momento (comunicación personal, 11 de diciembre de 2023).

Si bien no ha sido objeto en este trabajo, habida cuenta de que entrevistados en ambas universidades mencionan los reparos en el colectivo docente a la inclusión estudiantil, advertimos la necesidad de desarrollar investigaciones que indaguen sobre las razones del temor o resistencia a la incorporación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación docente.

Dimensiones: lo nuevo frente a la tradición

Los datos recolectados en las entrevistas semiestructuradas dan cuenta de la cuestión vinculada a las dimensiones de la evaluación; es decir, aparecen voces que reflexionan en torno al *qué* evaluar de la práctica docente. ¿Qué

dimensiones del desempeño docente emergen como posibles ámbitos de evaluación por parte de los estudiantes?

Una funcionaria de la UNT afirma al respecto que

> E3: es un poco acerca de la tarea y del cumplimiento que tiene que tener el docente, acerca de su contrato pedagógico, o sea, si evalúa lo que verdaderamente enseñó, si establece claramente las pautas de evaluación, si respeta los horarios de inicio de clases, si respeta el puntaje que le da a las evaluaciones, si el alumno sabe, cuando está respondiendo una evaluación, cada ítem, cada punto cuánto vale para saber cómo le está yendo, qué le conviene contestar primero, qué le conviene, si le falta el tiempo, dejar sin responder, etc.. Entonces, eso es lo que evalúa esa encuesta, no entra el contenido...
>
> [Opina sobre] si lo deja intervenir, si escucha preguntas, si contesta las preguntas, si es respetuoso con el alumno, o sea una serie de cosas que van muchísimo más allá de lo temático, porque lo temático se va a evaluar en una clase cuando corresponde el concurso (comunicación personal, 11 de diciembre de 2023).

Por su parte el funcionario entrevistado en la UNS considera que

> E1: El reglamento de la evaluación docente intentó que eso no fuera así [que se considerara sólo la investigación] y realmente hay como una preponderancia de la función docente, de docente propiamente dicha, de clases,

> de relación con estudiantes, que es lo que sí o sí hay que evaluar (comunicación personal, 5 de diciembre de 2023).

Estas afirmaciones abren el campo de la evaluación hacia áreas que no son tradicionales en la evaluación docente y tienen más que ver con lo actitudinal o con lo relacional y vincular de la función. Es decir, mirar los aspectos relacionales del desempeño docente más que el dominio temático disciplinar. Tal visión concuerda con lo que diversos estudios (Castro-Morera et al., 2020; Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018; Seivane y Brenlla, 2021) remarcan sobre los aspectos valorados por los estudiantes de sus profesores: si los motivan, si los escuchan, si son receptivos y respetuosos, si atienden sus problemas y si promueven la participación en el aula, entre otros.

Una funcionaria de la UNT expresa una visión crítica acerca de los modos en los que se evalúa la función docente en los concursos

> E4: Sí sí, el proceso de evaluación es garantizar que el docente que está enfrente del pizarrón sabe de qué habla. Y bueno, tengo un título universitario, se supone que debería saber de qué estoy hablando porque me han evaluado en esos temas. Sabemos que hay casos que dejan mucho que desear, pero bueno, son uno en un millón, pero normalmente se evalúa el conocimiento en esa hora de un tema específico.
>
> Vamos a lo técnico, el tecnicismo, o sea,...."Ahhh no, el profesor equivoca conceptos...". Bueno a lo mejor entre los nervios del momento, me equivoqué.

> ¿Qué es lo que queremos evaluar? Quiero evaluar el conocimiento del docente sobre la temática que está dando o quiero evaluar su función docente. Esa es la pregunta para mí (comunicación personal, 26 de noviembre de 2023).

En la perspectiva de esta entrevistada, evaluar la función docente supone ir más allá de evaluar dominio de conocimiento disciplinario:

> E4: Tengo una clase de defensa de un tema de mi asignatura, en una hora, 45-60 minutos, donde saco todos los brillos de la carrera, de mi formación, muestro que soy pero después, ¿en qué queda eso? Nadie evalúa, nadie reconoce la actividad docente; en mi caso en particular, hice la certificación de educadora internacional de ingeniería, pero nadie lo pone a eso, nadie lo valora. Valora si la clase estuvo bien dada, si no estuvo. Es lo que yo veo también acá desde mi función, al momento de hacer las revisiones de los dictámenes: "La clase se desarrolló en tiempo y forma, el docente utilizó los instrumentos de pizarrón, proyector...". ¡Divino! ¿Pero cómo fue la didáctica? ¿Cómo ha enseñado ese docente? ¿Ha sido claro al momento de desarrollar esa clase? ¿Había alumnos en la clase que participaban y que vos veías que entendían? (comunicación personal, 26 de noviembre de 2023)

Y más adelante agrega

> E4: Tiene que haber otra línea marcando qué queremos como universidad, el profesional que viene, que está

> trabajando en el medio, que te trae esa experiencia al aula con el estudiante, el profesional que es más cientificista (yo sé que a muchos les molesta el término), más científico de estar en el laboratorio, de tener mucha parte de investigación y extensión y que lo pueda llevar al aula, entonces vos hoy ves que, por ahí, eso no está articulado y tampoco planteado. Tener docentes que estén formados como docentes, que tengan esa formación, tanto de la didáctica para poder llegar de otra manera al estudiante, porque los resultados que tenemos de egreso son producto de eso. El profesor que maltrata al estudiante, el profesor que va de mala voluntad a dar clase, porque no le queda otra más que hacer docencia, y vos eso no lo estás pudiendo evaluar en este sistema de evaluación que tenemos (comunicación personal, 26 de noviembre de 2023).

En otro momento de la entrevista, continúa explayándose sobre lo que entiende que debería operar al evaluar la docencia:

> E4: O que la evaluación sea una clase. Sea la clase tal del docente. Es como hacen en las carreras del profesorado, que vos sabes que el alumno tiene que hacer una instancia de residencia. Vos haces una visita y ves una clase. Nosotros pasamos por procesos de acreditación, son carreras artículo 43. El par evaluador te viene a ver y, si vos estas en medio de una clase, el par evaluador se queda y toma nota de tu clase. Debería ser una mirada de ese tipo, para que también sepan cómo es el trato con el estudiante. Insisto con este concepto: yo voy a un concurso toda linda con todos mis brillos y doy mi súper clase,

> pero cuando voy con el estudiante, voy de mala voluntad, tengo que explicarle de vuelta todo, entonces, eso creo que es lo que nos falta en el proceso de evaluación de la carrera docente: la docencia (comunicación personal, 26 de noviembre de 2023).

En este sentido, a nuestro parecer, el incorporar a la evaluación docente la observación de clases en contextos reales de actuación como parte de los instrumentos de evaluación posibilita conocer acerca de la docencia a través de la intervención de las y los estudiantes. Así, para que la evaluación de la docencia permita mejorar y potenciar la práctica docente proporcionándole al profesor información que le posibilite retroalimentarla, comprenderla y revisarla, es necesarioproducir información lo más rica y amplia posible. Para ello es necesario generar los modos adecuados de producirla, no sólo en términos de instrumentos que se utilizarán, sino de las variables acerca de las cuales se indagará a través de ellos.

En torno a las dimensiones de evaluación, en el caso de la UNT, según relata una de las entrevistadas, existe un trabajo y la producción de un cuestionario estudiantil, en el que se espera incorporar algunas de estas dimensiones señaladas. Sin embargo, es pertinente preguntarnos ¿es suficiente la respuesta a un cuestionario para dar cuenta de la importancia e incidencia que estas cuestiones tienen en la interacción docente-alumnos? ¿No se hace necesario incrementar la presencia de la voz estudiantil en estas instancias, por ejemplo, por la vía de su participación real y no solo formal en instancias de concursos?

Caminos todavía por recorrer (a modo de reflexiones provisorias)

Sin duda, la participación estudiantil constituye una experiencia institucional que va paulatinamente adquiriendo entidad en las dos universidades incluidas en este trabajo. Cada una de ellas con sus tiempos, obstáculos e historia. Lo que es notorio, a nuestro entender, son los desafíos futuros que existen en esta cuestión. Así, un funcionario de la UNS evidencia que el camino por recorrer en relación con la evaluación del desempeño docente conlleva desafíos a enfrentar:

> E1: Yo creo que el principal desafío es que las y los docentes entiendan el propósito de la evaluación. Me parece que... y, además, el mayor desafío es revalorizar la función docente. Ese para mí es el punto. Porque lo otro cae..., bueno, también la parte de extensión no está desarrollada, está poco desarrollada, y eso siempre también, y es una función de la universidad.
>
> La investigación no me preocupa, porque como hay otros organismos que nos propulsan a ir por ese camino, es una dimensión que no es la preocupación, pero sí la docente porque la gente no se capacita, seguimos teniendo las mismas prácticas que.... Por supuesto, es difícil independizarse de la propia biografía como estudiante porque te tiñe tu práctica docente.
>
> Si no te deconstruís, si no te capacitás, si no te formás, si no entendés que hay otras maneras de enseñar. Si no

> entendés que las maneras de enseñar y de aprender de los chicos van cambiando. Pero si vos no abrís la cabeza a eso y no participás de capacitaciones y no reflexionás sobre tus propias prácticas, es imposible hacer un cambio profundo.
>
> Y una evaluación no termina siendo más que rellenar un papel, que estoy seguro de que lo va a pasar todo el mundo, porque lo único que va a detectar son los casos de desidia flagrante.
>
> Entonces, ese yo creo que es el mayor desafío. Entenderlo como un instrumento de mejora que realmente vaya a la raíz de la problemática. Y no veo que con estos instrumentos nosotros podamos ir a estos problemas, atacar estos problemas. Lo que termina siendo esto, "bueno, hay que pasarlo" (comunicación personal, 5 de diciembre de 2023).

Este pasaje en el entendimiento de una concepción de evaluación docente resulta clave para pensar la participación estudiantil en ese proceso. Es, claramente, un movimiento que transforme, tal como lo expone Suárez et al (2021), el enfoque de la evaluación como rendición de cuentas –de promoción e incentivos– a otra idea de evaluación, que asuma un carácter formativo, educativo y desarrollador. Asimismo, estos autores señalan la importancia de pasar de una visión unidimensional de lo que es preciso evaluar a otro enfoque multidimensional, que dé cuenta de la complejidad de las funciones docentes universitarias

(docencia, investigación, gestión, extensión y vinculación con el medio) que construyen su integralidad.

En concreto, los entrevistados de las universidades objeto de estudio reconocen que la evaluación docente en tanto proceso es compleja y multirreferencial. La implementación y desarrollo de estos procesos dan cuenta de un camino en tensión permanente que implica tanto a la institución como a los actores intervinientes en dicho proceso, donde se pone en juego tanto la mirada propia como la de los otros. Convergen en este transcurso, dimensiones políticas, técnicas, profesionales, laborales y personales. Aspectos de relevancia para el mundo de la vida como para el mundo del trabajo. Probablemente, la consideración de estas cuestiones, requieran de una reformulación de las políticas evaluativas del desempeño de los docentes universitarios. Y tal vez, en el marco de esta reformulación, la inclusión de las voces estudiantiles pueda lograr una progresiva institucionalización, situación a la que Perazza y Terigi (2008) identifican como "de largo alcance y resultados lentos" (p. 26).

Por otro lado, y en relación con las entrevistas realizadas, es posible interpretar que es necesario iniciar un debate y reconceptualización del significante "evaluación"; esto es, despojar la impronta punitivista que se le asigna y aproximar un sentido más de índole o corte pedagógico que favorezca una mejora de la enseñanza en la universidad. En este sentido, la reformulación de los criterios, mecanismos y dinámicas en la evaluación docente en la universidad requiere, a nuestro juicio, pensar ese proceso de manera participativa, democrática y contextual.

Otro punto que resulta relevante a partir de los datos obtenidos está centrado en las dificultades que aparecen en ambas instituciones en relación con las prácticas evaluativas del desempeño docente (ingreso y permanencia) y la incorporación de nuevos actores (estudiantes) que amplíen y enriquezcan la mirada sobre la enseñanza. Por este motivo, los acuerdos y consensos son prioritarios para introducir cambios a nivel conceptual y, también, prácticos en la evaluación del desempeño docente. Indudablemente, los gremios docentes ocupan en este punto un lugar controvertido y a la vez necesario.

Los resultados obtenidos evidencian que se transita un momento en el que se puede fortalecer la inclusión de la voz estudiantil en la evaluación de la práctica docente, en consonancia con lo que sucede en universidades en el contexto internacional y , en particular, por el impulso creciente que se evidencia también en nuestro país. Aun con dificultades para su implementación, con posibles resistencias de algunos docentes, aparece cada vez más consenso respecto de la importancia de recabar la visión estudiantil como una forma de contribuir a la mejora de la enseñanza.

En ese camino, puede ser de utilidad para las instituciones universitarias contar con herramientas que les permitan aproximarse al conjunto de cuestiones involucradas con la evaluación de las y los docentes: actores intervinientes (y allí formalizar la inclusión de la voz estudiantil), instrumentos mediante los cuales puede realizarse la evaluación, etapas, procedimientos, contenidos a evaluar, entre otros. Una herramienta de este tipo, a su vez, puede ser utilizada para definir políticas de formación

del cuerpo docente respecto de estos procesos y no solo para conocer qué cuestiones son tenidas en cuenta en su propia evaluación, sino para que los docentes mismos participen como evaluadores.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, Sonia M. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(172), 57-77. https://www.redalyc.org/pdf/604/60432737009.pdf

Arbesú García, María Isabel y García Garduño, José María (2017). La evaluación docente en jaque. La visión de los funcionarios universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 171-185 https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/473701

Basantes Avalos, René; Vinueza Jara, Alexander y Coronel Sánchez, Jhonny Mauricio (2017). El desempeño docente en la Universidad Nacional de Chimborazo según el modelo SERVQUAL aplicado, como vía de satisfacción de los estudiantes. *Didáctica y Educación*, 8(3), 1-12. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/623

Berrío-Quispe, Margoth Luliana; Chávez Bellido, Dina Emetria y Herrera-Salazar, Patricia Matilde (2022). Evaluación del desempeño docente universitario. Una mirada desde la percepción de docentes y estudiantes. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 111-132. https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i2.1460

Calatayud Salom, María Amparo (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005

Calatayud Salom, María Amparo (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada. *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI/CAEU), 65(1). https://doi.org/10.35362/rie651331

Castro Morera, María; Navarro Asencio, Enrique y Blanco Blanco, Ángeles (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación* XX1, 23(2), 41-65. 10.5944/educXX1.25711

Cernadas de Bulnes, Mabel (2006). *Universidad Nacional del Sur*: 1956-2006. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur–Ediuns.

Fernández-Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 3(1e), 38-50. https://doi.org/10.15366/riee2010.3.1.003

Flores Hernández, Fernando et al. (2017). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 96-103. https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.06.004

Froment, Facundo; Bohórquez, M. Rocío y García González, Alfonso Javier (2021). The impact of teacher credibility and student motivation on teaching evaluations. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 413-435. https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03

Galván Salinas, José Osvaldo y Farías Martínez, Gabriela María (2018). Características Personales y Práctica Docente de Profesores Universitarios y su Relación con la Evaluación del Desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9-23. https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001

García Garduño, José María y Medécigo Shej, Amira (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, XXXVI(143), 124-139. https://www.sciencedirect.com/journal/perfiles-educativos/vol/36/issue/143

García Garduño, José María (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(15). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014

Gil Álvarez, José Luis; Tchinhama Mangundu, Domingos y Morales Cruz, Mabel (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200032

González, Roberto (2021). Desempeño docente y logro de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(2), 25-44. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.002

Loureiro, Silvia; Míguez, Marina y Otegui, Ximena. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 55-67. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042016000100005&lng=es&tlng=es.

Ochoa Sierra, Ligia y Moya Pardo, Constanza (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios*, (49), 41-60. 10.17227/Folios.49-9390

Perazza, Roxana y Terigi, Flavia (2008). Decisiones políticas acerca de la evaluación docente. Consideraciones sobre la experiencia y la reformulación de la evaluación de desempeños en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 23-40. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art2.pdf

Reyes Piñuelas, Erika Paola; González Machado, Emilia Cristina y Be Ramírez, Pedro Antonio (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 117-134. https://doi.org/10.35362/rie7623096

Seivane, María Soledad y Brenlla, María Elena (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002

Suárez, Noemí et al.(2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación universitaria*, 14(3), 37-46. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620210003000

Torquemada, Alma Delia y Loredo, Javier (2021). Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 101-114. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006

Vain, Pablo D. (1998) La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Convocatoria de CONEAU para la realización de trabajos teórico-metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos

Aires: CONEAU. http://www.coneau.gob.ar/archivos/1324.pdf

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walker, Verónica Soledad y Barquín Ruiz Javier (2014). Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina. Una mirada histórica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 105-120. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4241879

Universidad Nacional de Tucumán (2019). Informe de Autoevaluación Institucional. https://www.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2023/04/Informe-de-Autoevaluacion-Institucional-2019.pdf

La docencia universitaria como objeto de evaluación

Interrogantes y desafíos institucionales

Déborah Saientz, Melina Lazarte Bader, Julio Sal Paz y Claudio Sebastián Fernandez

Introducción

En las últimas décadas, se ha observado un crecimiento significativo en la sistematización de estudios sobre la Profesión Académica[1] (PA) y sus diversas dimensiones, así como sobre las consecuencias de las políticas de reforma

[1] Existen, al menos, tres motivos principales que permiten referir y conceptualizar la PA. En primer lugar, se trata de una actividad que se apoya en un núcleo esencial de conocimiento especializado. En segundo término, está regulada mediante normas que establecen las condiciones para el ingreso, la permanencia y la promoción, además de encontrarse institucionalizada y contar con evaluación de pares. En tercer lugar, posee un *ethos* distintivo, constituido por un conjunto de valores, creencias y significados dentro del contexto particular de la universidad, donde se construye una cultura única y singular. Asimismo, se define como profesión académica porque se desarrolla en el ámbito universitario y se centra, principalmente, en las actividades de docencia e investigación, abarcando la generación, distribución, circulación y transmisión de conocimientos (Marquina, 2018 en Noriega y Ulagnero, 2021, p.132).

en este ámbito. La evidencia empírica sugiere que factores como las demandas de confiabilidad, los procesos de evaluación institucional en el marco del aseguramiento de la calidad, la creciente burocratización de las instituciones y las restricciones fiscales en numerosos países han tenido un efecto considerable en las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión del profesorado universitario. Estas transformaciones se reflejan en los sistemas de contratación, en la estructura salarial, en los procedimientos de reconocimiento profesional y en los niveles de satisfacción de los académicos con respecto a su labor (Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Leal, Robin y Maidana, 2014).

En este sentido, diversos estudios realizados sugieren procesos significativos de reconfiguración de la profesión académica, especialmente en la región, y, en particular, en Argentina, a partir de las reformas de políticas públicas en educación superior que se implementaron a mediados de la década del noventa. A estos cambios se suman dos acontecimientos cruciales acontecidos en un breve lapso que han introducido nuevos rasgos en la práctica académica en Argentina. En primer lugar, la implementación, en 2015, del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) ha supuesto una transformación en la regulación de la profesión, introduciendo modificaciones en los regímenes de ingreso, permanencia y promoción de los docentes. En segundo lugar, las medidas de Aislamiento y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO y DISPO), adoptadas en 2020 en respuesta a la pandemia de covid-19, han alterado de manera abrupta la vida académica de las universidades y de sus actores.

En este contexto de cambios regulatorios y emergentes, el presente capítulo se propone examinar la docencia universitaria y los mecanismos institucionales que la evalúan en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y en la Universidad Nacional del Sur (UNS). Este análisis implica dos operaciones que, aunque no resultan mutuamente excluyentes, requieren una atención particular: primero, la delimitación de la docencia universitaria como un colectivo académico con características específicas que la distinguen de otras poblaciones del sistema educativo nacional; segundo, la exploración del ejercicio de la función docente, cuyo eje central es la práctica de enseñanza.

De lo enunciado, se desprenden algunos interrogantes fundamentales, como: ¿qué se evalúa realmente en una evaluación de la docencia universitaria? ¿Existe consenso en la comunidad académica sobre los aspectos más relevantes que deben considerarse en ese procedimiento evaluativo? ¿Qué factores se priorizan en una evaluación de la docencia? ¿Quiénes son los agentes responsables de llevar a cabo estas evaluaciones? ¿Qué concepciones o representaciones sobre la práctica docente y sobre su evaluación predominan en estos procesos? La problematización de estos interrogantes plantea el desafío de conjugar la compleja construcción de la identidad docente universitaria con la evaluación como un campo de controversias, advirtiendo la necesidad de no disociar en un mismo sujeto las diferentes funciones que cumple como la deseable reciprocidad entre docencia, investigación y extensión.

El capítulo está estructurado en cuatro secciones. En primer lugar, se presentan aportes teóricos relevantes que permiten la conceptualización de la docencia universitaria

y de su evaluación en el contexto argentino. Seguidamente, se realiza un mapeo de los documentos normativos que regulan la carrera docente, referidos a reglamentos de concursos y de evaluación periódica de docentes universitarios de la UNT y la UNS. A continuación, se analizan los interrogantes que guían esta investigación a partir de entrevistas con actores clave de ambas instituciones, en la búsqueda de similitudes y diferencias respecto de los procesos de evaluación. Finalmente, se presentan algunos desafíos que enfrentan las políticas universitarias e institucionales en relación con la evaluación académica, abriendo líneas de continuidad y proyecciones de investigación en este campo.

Es pertinente señalar que tanto la selección de las dos instituciones objeto de análisis, UNT y UNS, como las decisiones metodológicas asumidas encuentran fundamento en consensos establecidos en el marco del Proyecto PISAC 2022 "Fortalecimiento de la Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030 a partir de la contribución al diseño de políticas y reformas en los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina".

En cuanto a la elección de los casos, se toma como referencia la caracterización presentada en el capítulo titulado "Análisis, desafíos y aportes para la efectiva participación estudiantil en los procesos de evaluación de docentes universitarios" (Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Barrios), donde se mencionan algunas diferencias significativas en el perfil de estas instituciones, entre las que destacan su historia (la UNT fue fundada en 1914, mientras que la UNS, en

1956), la cobertura estudiantil (la UNT atiende a aproximadamente 80.000 estudiantes, en comparación con los 33.000 que asisten a la UNS) y su organización (la UNT se estructura por facultades, mientras que la UNS lo hace por departamentos).

En estos ámbitos, se examinó información relativa a la evaluación de sus docentes universitarios, tanto en lo que respecta al ingreso como a la permanencia. Esta tarea se encaró mediante la recopilación y análisis de la normativa vigente, así como de las perspectivas aportadas por actores clave involucrados en la implementación de las reglamentaciones derivadas del CCT. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, cuyo guión fue elaborado de forma colaborativa entre referentes de los nodos UNT y UNS. Asimismo, se definió de manera conjunta un marco flexible de indagación para el contexto y el momento de la interacción comunicativa. De este modo, los sujetos entrevistados pertenecen a ambas universidades y ocupan diversos roles dentro de su dinámica institucional, principalmente, en la gestión a nivel rectoral, de facultades o departamentos. Finalmente, fueron seleccionados por su participación e implicación en los procesos de toma de decisiones relacionados con la evaluación docente.

Algunas referencias teóricas de la docencia universitaria y de la evaluación de la docencia

Los estudios sobre el profesorado universitario tienen antecedentes relevantes desde la década del setenta. Entre ellos, se destaca la obra de Pierre Bourdieu (1975),

que enfatizaba que el espacio de definición epistemológica de la profesión era el principal condicionante de la actividad académica. En la década del ochenta, el análisis de las políticas que configuran la denominada "Profesión Académica" comenzó a generalizarse a nivel internacional, reconociéndose de esa manera su importancia central en el estudio del sistema universitario y científico-tecnológico de un país (Clark, 1992). A partir de entonces, la producción teórica en torno a este campo de estudio experimentó un notable impulso, especialmente en las últimas décadas del siglo XX, de manera coincidente con el desarrollo de la investigación sobre los Sistemas de Educación Superior.

En Latinoamérica, el conocimiento generado se centró, principalmente, en el análisis de las reformas educativas implementadas desde finales de los ochenta, a menudo descritas como tendencias mundiales de modernización universitaria (Bruner, 1994). En Argentina, los procesos de reforma de la década del noventa, enmarcados en las "reformas de segunda generación", buscaron reorganizar las capacidades institucionales del Estado y su vínculo con las universidades (Camou, 2002). Estos cambios dieron origen a un campo de estudio prolífico a cerca de la profesión académica, que ha predominado en los análisis comparativos del profesorado universitario.

Este trabajo se centra en el estudio de la PA, poniendo el foco en quienes la integran y destacando su papel central en la organización universitaria, cuyo núcleo es el conocimiento. Los docentes e investigadores universitarios son los principales responsables de su creación a través de la investigación, la transmisión mediante la enseñanza y su difusión en la sociedad mediante la extensión y

la transferencia (Marquina, 2021). Brunner y Uribe (2007) subrayan que la academia constituye un mercado propio, regido por procedimientos y reglas particulares. Quienes participan en este espacio deben adherirse a un conjunto de normas y códigos institucionales que son esenciales para ser reconocidos como miembros activos de la comunidad universitaria. En este sentido, Bourdieu (2008) señala que el campo universitario es, como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de las jerarquías legítimas.

Es importante destacar que la difusión de ideas, la producción científica y la transmisión cultural se desarrollan en un marco de condiciones que no son solo estructuras impuestas a los individuos. Los actores, en su práctica cotidiana, construyen significados y responden a estas condiciones a través de diversas formas de asimilación, adaptación o resistencia. Así, se convierten en co-constructores de su entorno, donde interactúan lo macro y lo micro, el individuo y el sistema.

Siguiendo este planteamiento, es posible afirmar que el rol de los docentes universitarios se configura a partir de dos ejes fundamentales: la identidad profesional y el escenario en el que se desenvuelven. En definitiva, se puede considerar la docencia universitaria como

> una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero como si esto no fuera de por sí

> problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea (Vain, 1998, p. 4).

Así, cuando se analiza la docencia universitaria, el escenario de la universidad se muestra como una variable compleja y, a la vez, ineludible. Esto es así en tanto se advierte que la principal particularidad viene dada por la tensión entre la heterogeneidad disciplinar y una posible unidad a partir de la pertenencia institucional (Becher, 1989; Clark, 1992). La división del trabajo en la universidad se organiza con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución, en la que la primera atraviesa las fronteras de las instituciones mientras la segunda recoge a los subgrupos disciplinares para constituir "conglomerados locales" (Clark, 1992). Por su parte, tanto la disciplina como la institución son fuentes primordiales de "creencias" ,que constituyen la faceta simbólica que guía la vida académica (Fernández Lamarra y Marquina, 2013). Otro aspecto por considerar, que Walker (2017, 2020) aporta al análisis desde la categoría de Trabajo Docente Universitario (TDU), es que el acceso laboral en la universidad se realiza a través de *cargos docentes* que implican, entre otras actividades, la función de enseñanza; señala, además, que esa posición en el espacio universitario es la que habilita el desarrollo de las actividades de investigación, extensión. y gestión. Este acceso, y la dedicación de los cargos, la disciplina de desempeño, la generación de pertenencia, el género, entre algunos otros aspectos, constituyen rasgos definitorios del ejercicio profesional de la docencia universitaria.

De tal modo que, en función de estas características, la estructura académica se presenta fragmentada, jerarquizada y muy diversificada, razón por la cual se plantea incluso la existencia de diferentes profesiones académicas según la interacción de dichas características (Marquina y Lamarra, 2008; Pérez Centeno, 2015).

"Actividad indefinida" (Míguez, 2018, p. 73) e identidad compleja (Vain, 1998) son rasgos a los que se alude para caracterizar la docencia universitaria, los cuales incidirán también en los mecanismos y procesos de evaluación. Según Rodera y Walker (2022), esta compleja identidad y la diversidad del trabajo docente universitario, en la que las/os docentes en la universidad atraviesan recorridos diversos y trayectorias heterogéneas debido a las actividades que realizan, las distintas dedicaciones horarias, la formación disciplinar de base y el carácter principal o complementario de la docencia en relación con otra actividad, hacen que la evaluación de la función docente resulte un desafío.

Ante esa complejidad, hay que mencionar que la evaluación de la docencia asume diferentes perspectivas que han sido descritas desde algunos estudios. Miguel Díaz (1998) enuncia la evaluación como rendición de cuentas, la evaluación como estrategia de promoción y la evaluación como herramienta para la mejora. Por su parte, Fernández Lamarra y Coppola (2010) describen tres tendencias para particularizar la evaluación de la docencia universitaria: la primera, orientada a resultados, en la que la evaluación de la docencia forma parte de la evaluación institucional, y que en nuestro país cobró fuerza con la implementación de la Ley de Educación Superior en los años noventa a través de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación

y Acreditación Universitaria (CONEAU); la segunda, en la que la evaluación está orientada a la formación, que en general ocurre de manera integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, en el interior de las cátedras; y la última, en la que la evaluación de la docencia está relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, y se vincula con la carrera docente y su relación con el ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación, etc. Si bien las tres tendencias permiten una mirada más compleja de la cuestión en estudio, en el marco de este trabajo, se focalizará en la evaluación desde la tercera de ellas, pues el interés está puesto en conocer e indagar los dispositivos institucionales que evalúan la docencia, en el marco de la búsqueda de nuevas regulaciones para el desempeño docente.

En función de ello, se advierte que las nuevas regulaciones, surgidas luego de la puesta en vigencia del CCT, emprenden búsquedas que puedan trascender los enfoques tradicionales que conciben a la evaluación como un proceso que se asienta sólo en la estandarización, homogeneidad y cuantificación. Fernández Lamarra y Coppola (2010) reseñan otros modelos mencionando aquellos centrados en el perfil docente, en el comportamiento del docente en el aula, en la práctica reflexiva, en la opinión de los alumnos, en el modelo de evaluación a través de pares, en la autoevaluación y en los modelos basados en la presentación de porfolios. Todos ellos entrañan implícitamente miradas sobre el quehacer de la profesión académica. Su adopción en las instituciones universitarias

conlleva debates sobre sus implicancias éticas, políticas y formativas.

Fernández Lamarra y Coppola (2010) plantean que una de las cuestiones que caracteriza el problema de la evaluación de la docencia en las universidades argentinas reside en la falta de precisión de los propósitos de las instancias evaluativas y en la tensión en ellas entre el de control académico-administrativo y/o el de mejoramiento de la actividad. Se podría suponer que estos no debieran ser antagónicos, sin embargo, algunos estudios sugieren que los docentes perciben un mayor peso en el componente de control sobre sus prácticas que una intención de mejora, dadas las particularidades de los mecanismos e instrumentos de evaluación y el uso que se hace de ellos, luego de ser evaluados, en términos de retroalimentación y acompañamiento a sus trayectorias.

En esa línea, y desde una posición crítica a las lógicas de cuantificación de las tareas académicas, Javier Blanco sostiene:

> La medición presupone conmensurabilidad entre diferentes trayectorias, establece, por un artilugio de las propiedades de la herramienta (el orden entre los números), una idea de posible comparación descontextualizada, abstracta, independiente de objetivos o necesidades. Tener formas de medir puede ser útil para planificar la economía, donde, si bien no es lo mismo una levita que cinco varas de lienzo, el valor de ambas puede equipararse. Cuando se planifica un sistema científico, lo cualitativo es esencial, no puede resolverse con meras mediciones. Establecer un perfil único al que hay que

> llegar independientemente de la disciplina, del área de aplicación, de la zona del país en la cual se trabaja cercena la posibilidad de mejores interacciones entre disciplinas y con el resto de la sociedad, además de producir una orientación que no necesariamente coincide con las necesidades locales (2013, p. 6).

Con estas afirmaciones, se evidencia la mirada de algunos sindicatos docentes frente a la evaluación de la docencia desde estas lógicas, pues como se viene mencionando no permiten dar cuenta de las heterogeneidades que caracterizan el trabajo docente universitario para mejorarlo. Así también, y siguiendo ideas de Bourdieu, Blanco (2013) explica que al considerar el campo científico como una configuración de relaciones objetivas entre distintas posiciones, que se distribuyen por el capital y el poder, la evaluación académica funciona en este ámbito como uno de los determinantes más fuertes para esa configuración relacional. Esto adquiere relevancia al considerar que la evaluación de la docencia en las universidades argentinas configura relaciones jerárquicas entre los académicos.

En este punto, cabe recordar que los mecanismos que se utilizan para la evaluación de la docencia en cuanto al acceso, permanencia y promoción de los/as docentes durante su carrera han sido mayoritariamente los concursos periódicos de antecedentes y oposición, que, además de ubicarlos en el campo académico con sus jerarquías, se sostienen en la idea de que esos mecanismos preservan la calidad de su desempeño profesional, con lo que se conserva también la calidad de los procesos de enseñanza en las universidades argentinas. Aun cuando el consenso es

que el concurso es el mejor instrumento que se ha alcanzado a lo largo de la historia de la universidad argentina, Fernández Lamarra y Coppola (2010) plantean también dos elementos críticos: por un lado, el peso relativo bajo que para la evaluación de los antecedentes tiene la docencia, ya que recae más en los antecedentes académicos y de investigación; y, por otra parte, el hecho de que *dar una clase* ante un jurado, sin alumnos, es una situación forzada y sin contexto real y con un tiempo generalmente escaso para su preparación (en la mayoría de los reglamentos es de 48 horas).

Rodera y Walker (2022) dan cuenta, también, de la percepción de una subvaloración de la actividad docente entre académicos que fueron encuestados y entrevistados en la UNS, universidad en la que existe ahora un mecanismo establecido para ello, una encuesta a estudiantes de carácter obligatoria. En el mencionado trabajo, las autoras referencian que, entre las razones señaladas, la subvaloración de la docencia así como la sobrevaloración de otras actividades tales como la investigación derivan de la diversidad de criterios que conlleva la organización departamental adoptada por la universidad, en donde cada unidad académica tiene sus reglas y criterios al momento de evaluar,ya sean explícitos o implícitos. Estas características no son ajenas a otras universidades argentinas, por lo que es una problemática que también se asume como un desafío al momento de pensar la evaluación de la docencia universitaria.

Para la permanencia y promoción, se busca implementar nuevos mecanismos de evaluación en virtud del CCT, tales como informes de autoevaluación y evaluación por

pares que incorporan apartados específicos referidos a la tarea docente, sobre todo en aquellas universidades que no los contemplaban. Estos mecanismos podrían ofrecer una perspectiva más reflexiva sobre las prácticas de enseñanza, redimensionando las actividades que conforman la profesión docente y promoviendo una mejora real en los procesos institucionales.

Siguiendo a Rueda (2018), otro desafío en la evaluación de la docencia universitaria en América Latina es el reconocimiento de que esta generalmente se centra en el desempeño individual, sin considerar otras condiciones que afectan la labor docente, como las políticas definidas fuera del ámbito institucional y los lineamientos derivados de las condiciones laborales, incluidos los tipos de contratación. Al analizar las nuevas regulaciones de evaluación de la docencia establecidas por el CCT, es fundamental determinar si estas han logrado incorporar consideraciones diferenciadas que reflejen las diversas condiciones del ejercicio docente. Esta cuestión es especialmente relevante en un contexto donde, como señala Walker (2020), las condiciones de trabajo del profesorado universitario se han precarizado, afectando tanto la dedicación horaria como los modos de contratación.

Mapeo de documentos normativos que regulan la carrera docente referidos a reglamentos de concursos y de evaluación periódica de docentes universitarios de la UNT– y de la UNS

Los documentos normativos que regulan la carrera docente en las universidades objeto de estudio reflejan los

procesos históricos que han influido en la universidad argentina en su conjunto. En ambos casos, se puede clasificar la lectura de estos documentos en dos categorías: aquellos que se refieren a los concursos docentes, relacionados principalmente con el ingreso a la carrera; y aquellos que abordan la evaluación del desempeño y la promoción a cargos superiores, que se entienden como regulaciones para la permanencia. Los reglamentos de concursos son más antiguos; en la UNS, se originan en 1987, mientras que en la UNT datan de la década del noventa, poco después de la aprobación de la Ley de Educación Superior. Por su parte, aunque algunas reglamentaciones sobre evaluación y permanencia también provienen de los años noventa, las más relevantes surgieron tras la implementación del CCT para la docencia universitaria en 2015. Estas regulaciones subrayan la importancia de establecer acuerdos con los colectivos docentes a través de negociaciones paritarias, lo que indica que son el resultado de demandas, necesidades y tensiones relacionadas con la evaluación de la docencia y las condiciones de trabajo.

En términos generales, la normativa relacionada con los concursos se enmarca en un período que transformó los mecanismos de evaluación de la producción de los docentes-investigadores, al medir/ponderar cualitativa y cuantitativamente su actividad a través de resultados concretos que el docente presenta durante el proceso de evaluación. Herramientas informáticas como el SIGEVA y el CVAr surgieron, en gran medida, de la necesidad de establecer un sistema común que destaque la productividad de cada profesor, quien desde entonces debe justificar el

tiempo dedicado a la producción científica, mientras también gestiona los procesos de enseñanza en el aula.

Por su parte, el CCT, aprobado en 2015 y reglamentado más recientemente en cada una de las universidades en cuestión, proporcionó estabilidad laboral a los docentes de las universidades nacionales. Este mecanismo establece de manera clara los criterios de ingreso y permanencia en los cargos, introduciendo la evaluación periódica cada cuatro años, sin necesidad de convocar a concursos abiertos de antecedentes y oposición; este último procedimiento se reserva únicamente para los ingresos a la docencia y la promoción a cargos superiores. Los debates que surgieron tras la reglamentación del CCT fueron prolongados y conflictivos, dado que las posiciones de los gremios docentes, actores clave en la paritaria local que deben dar su consentimiento, frecuentemente se oponían a lo propuesto por los consejos superiores en los borradores de la normativa, llegando, incluso, a resolverse la cuestión en instancias judiciales.

Rueda Beltrán y González Such señalan el principio de autonomía como un elemento común de los marcos normativos para regular el ejercicio docente en las universidades latinoamericanas, donde "se reconoce la libertad de cátedra como uno de los valores centrales y garantía de la enseñanza en la educación superior. Principio que compromete a los profesores a una preparación de alto nivel y a una responsabilidad social del servicio educativo" (2022, p. 111). Podría sostenerse, entonces, que este principio también se ve reflejado en las normativas analizadas, no tanto por lo que está enunciado explícitamente, sino, por el contrario, por los márgenes amplios de interpretación

que se da respecto a las actividades a ser evaluadas y la puesta en valor de los criterios de los jurados.

A partir de estas consideraciones, en este apartado se presenta un mapeo normativo que aborda los procesos de concurso y evaluación periódica de docentes universitarios en la UNT y en la UNS. El objetivo principal de este análisis es identificar, examinar y documentar las resoluciones, reglamentos y procedimientos que rigen la carrera docente en estos contextos institucionales.

Para lograr este propósito, se lleva a cabo una descripción detallada y una comparación exhaustiva de los marcos normativos de ambas universidades. Este proceso no solo permite captar las regularidades que existen entre los procedimientos de selección y evaluación, sino que también facilita la identificación de las particularidades y diferencias que caracterizan a cada institución.

En consecuencia, este mapeo busca proporcionar una visión integral y comprensiva de las normativas vigentes involucradas en la gestión de la carrera docente en ambas casas de altos estudios.

Reglamentos de concursos

Para la síntesis ofrecida en este apartado se examinaron diferentes normativas que se listan en el apartado "Anexo".

El análisis de los reglamentos de concursos docentes en la UNT y en la UNS revela tanto similitudes significativas como algunas diferencias en sus enfoques y disposiciones. Ambas instituciones comparten el objetivo de establecer criterios claros y transparentes para la selección de profesores regulares, garantizando un proceso

que asegure la calidad educativa y la meritocracia. En este sentido, los reglamentos de las dos instituciones establecen condiciones de elegibilidad, procedimientos de inscripción y la conformación de jurados que evalúan a los postulantes.

Una semejanza destacada es el conjunto de requisitos que deben cumplir los aspirantes, como la posesión de títulos universitarios habilitantes y la adecuada conducta pública. Asimismo, ambos reglamentos delinean la importancia de la publicidad y difusión de los llamados a concurso para garantizar que la comunidad universitaria esté informada sobre las oportunidades disponibles. La necesidad de un jurado compuesto por miembros con experiencia académica, y que incluya representantes de otras universidades nacionales también se encuentra presente en las normativas de ambas instituciones, lo que refuerza la idea de un proceso evaluativo justo y diverso que, además, posibilita la participación de veedores (representantes gremiales y estudiantiles).

Si bien los jurados cumplen funciones similares, existen algunas diferencias en los reglamentos de cada universidad. Así, el de la UNS está integrado por tres miembros titulares y tres suplentes, dos de los cuales, en cada categoría, deben ser de otra universidad nacional, mientras que en el caso de la UNT este requisito se establece solo para uno de los integrantes titulares y suplentes. Tanto la UNS como la UNT otorgan al jurado la potestad de proponer un orden de mérito mediante dictamen fundamentado, pero la UNS le permite disponer la necesidad o excepción de una clase pública, mientras que en la UNT esta asume carácter obligatorio.

La normativa de las dos instituciones prevé que los postulantes recusen a los miembros del jurado por causales específicas. Su dictamen es notificado a los participantes, quienes pueden impugnarlos solo por vicios de forma.

Asimismo, ambas universidades plasman en sus reglamentos el compromiso con valores de equidad y calidad educativa. Si bien establecen requisitos similares, existen algunas diferencias en las exigencias para los postulantes. Así, el Reglamento de Concursos de Profesores Ordinarios de la UNS distingue entre las categorías y requiere siete años de antigüedad docente/investigadora para postular a Profesor Titular, cinco años para Asociado y tres para Adjunto. No obstante, permite solicitar la exclusión de este requisito invocando especial preparación sin antigüedad. Por su parte, el Reglamento de Concursos de Profesores Regulares de la UNT estipula para todos los cargos la exigencia de poseer título universitario u otros antecedentes equivalentes. A diferencia del de la UNS, no diferencia los requisitos según la categoría del cargo al que se postula.

En cuanto a los reglamentos de concursos para auxiliares de la UNT y para asistentes de la UNS, comparten el objetivo de regular los procedimientos de selección para estas categorías docentes. Sin embargo, difieren en su ámbito de aplicación. El primero se limita a los auxiliares regulares de primera categoría, dado que cada unidad académica tiene normativas específicas para los concursos de ayudantes estudiantiles. En cambio, el segundo incluye a asistentes de tipo A y B. Además, como para el caso de profesores ordinarios, la UNS requiere a los postulantes a la categoría A una antigüedad mínima de dos años, que puede soslayarse con antecedentes comprobables en

docencia e investigación. Finalmente, la UNT prevé mecanismos de concurso cerrado para el pasaje del nivel de auxiliar a jefe de trabajos prácticos , mientras que la UNS contempla una estrategia similar a la que denomina reválida.

Reglamentos de permanencia

En cuanto a la normativa vinculada con evaluaciones docentes de permanencia, se examinaron una serie de documentos que, como en la sección anterior, se reproducen en el Anexo. Los reglamentos de la UNT y de la UNS establecen procedimientos de evaluación periódica para la permanencia de sus docentes, aunque presentan algunas diferencias. Así, la normativa de la UNS prevé evaluaciones cada cuatro años, desde la primera designación ordinaria, y se enfoca en profesores ordinarios de todas las categorías. El proceso está a cargo de un comité evaluador compuesto por tres titulares y tres suplentes, con la regulación de que dos de ellos deben ser de universidades nacionales diferentes a la UNS. Su tarea implica la evaluación de antecedentes y de actividades académicas del período, los resultados de una encuesta de asignaturas realizada a estudiantes sobre el desempeño docente durante el período considerado y un informe sobre la labor desarrollada por el postulante efectuado por el área o departamento de pertenencia, según corresponda a su categoría y dedicación. De ser necesario, el jurado puede considerar la realización de una entrevista.

Por su parte, el reglamento de la UNT exige evaluaciones cada cinco años desde la designación como regular en

todas las categorías, sin consideración de la dedicación. El jurado a cargo del proceso es una comisión evaluadora también conformada por tres titulares y tres suplentes, solo uno de los cuales debe ser externo a la UNT. Su función es evaluar el *curriculum vitae* del postulante, un informe de desempeño, un plan de actividades previsto a efectuar en el próximo período y considerar las consultas a estudiantes, aspecto aún no implementado. Prevé también la posibilidad de entrevistar al docente evaluado si lo juzgara necesario.

La diferencia más acentuada entre los dos mecanismos de evaluación previstos radica en la focalización del reglamento de la UNS en criterios diferenciados según dedicación, estableciendo además explícitamente que debe priorizarse la calidad a la cantidad y la labor de la dimensión docente sobre las restantes.

En síntesis, el examen comparativo de los reglamentos de concursos y evaluaciones docentes en la UNT y la UNS revela un marco normativo estructurado que busca garantizar la calidad y la equidad en la selección y permanencia de los docentes universitarios. Ambas instituciones comparten objetivos similares, como establecer criterios claros y transparentes para la selección de profesores, asegurando un proceso meritocrático que beneficie la calidad educativa.

Sin embargo, también se identifican diferencias significativas en sus enfoques y procedimientos. La periodicidad de las evaluaciones, la composición de los jurados, y los requisitos específicos para los postulantes varían entre las dos universidades, lo que refleja prioridades vinculadas con los respectivos contextos institucionales.

El panorama delineado no solo proporciona una visión comprensiva de las regulaciones vigentes, sino que también invita a reflexionar sobre la posibilidad de armonizar criterios y prácticas para fortalecer la gestión de la carrera docente en ambas universidades, en beneficio de toda la comunidad académica.

Análisis de entrevistas a actores clave de ambas instituciones en búsqueda de similitudes y/o diferencias sobre los procesos de evaluación

Tal como se explicó anteriormente, en el marco de esta investigación, se tomaron como referentes y actores clave a personas con trayectorias de gestión, que estuvieron vinculados, en ambas universidades, a los procesos de elaboración de nuevas normativas o instrumentos para la implementación de los acuerdos sobre la evaluación de la docencia en el marco del CCT. Se trata de autoridades de la universidad o de unidades académicas y referentes gremiales, que participaron de los debates y discusiones que se dieron en el marco de paritarias, por lo que sus miradas cobran relevancia tanto por el conocimiento sobre las normativas, como por su trayectoria e involucramiento en la problemática planteada.

Si bien cada universidad ha construido su propia tradición en materia de concursos, que a su vez, reconoce la diversidad interna entre cada facultad y/o departamento que la integran, en las dos instituciones que aquí se consideran aparecen, a nivel de los testimonios, los puntos de inflexión que ya se enunciaron antes, de manera muy contundente: por un lado, la implementación de

los mecanismos de evaluación de los años noventa, con el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores y, por el otro, la puesta en vigencia y posterior reglamentación del CCT.

En las voces recogidas, se han encontrado algunos aspectos que se presentan como problemáticas comunes entre la UNT y la UNS, que representan cierta continuidad con los trabajos reseñados anteriormente, así como dan cuenta de tensiones que prevalecen en los mecanismos de evaluación docente y que proyectan nuevos horizontes y una tarea que habrá que resolver al interior de cada comunidad académica a través de los consensos que correspondan.

Algunos de los aspectos comunes que revelan las tensiones actuales sobre el sistema de evaluación y proyectan desafíos para la construcción de nuevos equilibrios que lo perfeccionen son la complejidad que conlleva la articulación de criterios comunes en comunidades heterogéneas, la gravitación que ocupa la producción científica en la evaluación docente y la participación de los estudiantes como sujeto colectivo que repone el espesor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la complejidad que implica la evaluación en comunidades tan heterogéneas como las universitarias, en las entrevistas puede encontrarse una referencia constante a la confianza de las instituciones en los jurados, en quienes se delega la tarea de la evaluación docente, ya sea para el ingreso a la carrera mediante los concursos o en relación con las evaluaciones periódicas.

Al respecto, por ejemplo, un informante de la UNT señala:

> Tanto en el concurso como en la evaluación hay una concepción básica que es que nosotros descargamos toda la responsabilidad de idoneidad o disciplinaria en el jurado. O sea que la universidad designa tres personas, depende de la categoría: una de ellas de afuera, en las cuales confían la idoneidad disciplinar y solo ponen en cuestionamiento si es que hay en ese proceso algún error de forma o procedimiento. No cuestiona lo que dice el jurado, porque ya delega, hace una delegación completa en la idoneidad del jurado. Los consejos directivos, que finalmente son los que aprueban las evaluaciones o concursos, no pueden cuestionar lo que tiene que ver con el criterio de evaluación (Autoridad de la UNT, 26 de noviembre de 2023).

En el mismo sentido, una funcionaria de la UNS argumenta:

> [...] hay un reglamento de concurso que implica que hay un tribunal elegido. Si son concursos ordinarios, en general, se prefiere que sean personas de fuera de la casa, algunos pueden ser de la casa, con ciertas características de *curriculum*, de trayectoria, ¿no? [...]. Y ahí está lo que hablábamos hoy al principio, que ahí en esos concursos también, ya por la cultura académica en la que estamos inmersos, se valoran cierto tipo de actividades y no otras. Y yo ahí siempre pensé..., por un lado, se piensan dispositivos institucionales, como el reglamento de evaluación docente, donde ahí también la institución orienta hacia dónde quiere ir, por ejemplo, valorizar la docencia. Pero después, en los distintos concursos que hay, en todas las unidades académicas, los jurados tienen soberanía en

> función de los criterios (Autoridad de la UNS, 28 de noviembre de 2023)

En estos testimonios, se observa que, más allá de ciertos riesgos de discrecionalidad (cuestión que en algunas entrevistas se advierte y sobre la cual se interroga), los representantes de las instituciones consideran más valioso respetar los criterios de los jurados que los intentos de adoptar otros instrumentos de evaluación, que puedan avanzar sobre la profesionalidad de estos o que tal vez puedan diluir las particularidades disciplinares en cada una de las comunidades académicas. Se inscribe esta mirada en los principios de autonomía y libertad de cátedra, que intentan resguardar las condiciones para el ejercicio académico y las posibilidades de conformar comunidades sólidas en cuanto a acuerdos epistemológicos y pedagógicos, así como resguardar los mecanismos que garanticen la no injerencia de las autoridades de las universidades en la conformación del cuerpo docente.

En línea con lo planteado, se observa en los testimonios que el peso relativo que se le da a la producción científica sobre otras funciones de la docencia se encuentra dimensionado de mayor manera, tal como se describe en otros estudios. Es así como lo enuncia una autoridad de una facultad de la UNT:

> [...] ya no importa solamente el dictado de una buena clase desde el punto de vista didáctico, desde el punto de vista pedagógico y desde el punto de vista de la rigurosidad conceptual de lo que se vierte en esa clase, sino que ha ido adquiriendo mayor relevancia lo que tiene que ver

con la *formación de posgrado* y con los antecedentes de actividad de *investigación* (Autoridad de la UNT, 26 de noviembre de 2023) Énfasis propio.

Por su parte, otra autoridad de la UNT señala que

> No hay un criterio único respecto a esto de la ciencia abierta y del conocimiento como un bien compartido. A veces en muchos criterios, inclusive en los propios, en algunos grupos de investigación se valoran mucho más las patentes [...] se cuentan *papers*, [...] se cuenta mucho y poco se ve la calidad y los destinatarios [...]. La universidad tiene que producir conocimiento. Y tiene que transferirlo (Autoridad de la UNT, 11 de diciembre de 2023)

Otra autoridad de la UNS enuncia al respecto:

> En el departamento donde yo estaba, muy pocas veces vi decisiones en los concursos que estén sopesadas realmente o basadas en la actividad docente, en las capacidades docentes, en la actualización docente, y el noventa por ciento de los casos tiene que ver con un *curriculum* de investigación que está soportando a este docente, a esta docente. [...] El reglamento de la evaluación docente intentó que eso no fuera así, y realmente hay como una preponderancia de la función docente, de docente propiamente dicha, de clases, de relación con estudiantes, que es lo que sí o sí hay que evaluar. [...] contaminados por la forma de evaluar que tiene el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), que es un ente, que está muy volcado a la parte de investigación [...],

> nosotros somos evaluados con esa vara, con esas pautas, y entonces es como inevitable que se tiña la evaluación de los cargos docentes con estos criterios (Autoridad de la UNS, 28 de noviembre de 2023)

En estos fragmentos, se observa cómo se representa en ambas universidades la fuerte tendencia a evaluar la docencia ponderando de modo significativo y, a veces hasta determinante, la producción de los docentes en el campo de la investigación acreditada, relegando otros aspectos vinculados a la enseñanza, del día a día del aula. Incluso también la extensión y la gestión universitaria aparecen como aspectos menores en la balanza de los dictámenes.

Una hipótesis posible para la persistencia de este desequilibrio tiene su base en la fuerte formalización que generó el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, produciendo instrumentos de medición universales que cuali-cuantificaron a nivel nacional los parámetros en instrumentos para evaluar la productividad científica: publicaciones con o sin referato, en revistas categorizadas según estándares de calidad internacional, patentes, participaciones en proyectos acreditados, etc., fueron definiendo lo que es y no es investigar en la universidad, bajo la influencia del sistema científico, dentro del cual el CONICET es el órgano de mayor referencia. En complementariedad, el hecho de que la dedicación a la investigación por parte de los docentes universitarios supone un incentivo económico refuerza positivamente esta tendencia a ponderar con énfasis dicha productividad en concursos y evaluaciones.

Esto ocurre aun cuando en el último tiempo hay algunas políticas en el campo universitario que han pretendido poner en valor otras funciones tales como la extensión, a través de los programas de voluntariados de la Secretaría de Políticas Universitarias y los intentos de curricularización de las prácticas que se realizan en ese campo. Sin embargo, aún de manera incipiente, estos intentos se van registrando en algunas de las voces de los entrevistados, como en el caso de una autoridad de una facultad de la UNT, quien dice:

> Pero también va cambiando en darle importancia al tema de la extensión que, de verdad, les reconozco que cuando yo era recién ingresada como docente, estamos hablando final de los ochenta, no estaba bien visto la extensión, les digo de verdad. Yo tenía un director que era muy prestigioso. Y miembro de la Academia de Ciencias, bueno, director a nivel nacional del CONICET. Y para él, y me lo decía, hacía extensión, hacía voluntariado, investigaba en docencia el que no podía hacer investigación o que no tenía capacidad para hacer investigación. Hoy hasta me da un poquito vergüenza decirlo, pero bueno, yo he sido formada también bajo esa vara y era muy fuerte, era un legado, hay que hacer investigación, hay que hacer un doctorado, no era menos que eso. Entonces, bueno, de a poco he ido cambiando un poco ese punto de vista, creo que la investigación es muy importante, porque es la manera de actualizarnos, de avanzar, pero también investigar interdisciplinariamente, ¿no? (Autoridad de la UNT, 26 de noviembre de 2023)

Este relato permite advertir cómo las diferentes aristas del ejercicio de la docencia han configurado históricamente jerarquías y diferenciaciones internas entre la docencia universitaria, poniendo en un lugar de mayor prestigio a quienes privilegiaban las actividades de investigación básica frente a aquellos colegas que se dedicaban a otras actividades como la extensión, o dentro de las actividades de investigación, tomaban como objeto la docencia. Para intentar revertir esta situación, no solo se desarrollaron algunas políticas nacionales con el fin de poner en valor otras actividades como la extensión, sino también se implementaron acciones de formación pedagógica que intentan orientar la capacitación docente en la universidad. En este punto, los instrumentos normativos prefiguran las trayectorias deseadas en la universidad, aun cuando, como se enunció, los jurados son quienes interpretan de manera singular esas recomendaciones.

En ese sentido, cabe mencionar que, a pesar de que en la UNS el reglamento de evaluaciones periódicas reciente ha ponderado la actividad docente, los procesos de enseñanza, al igual que en la UNT, no han derivado en parámetros de cuali y cuantificación con un nivel de formalización comparables con los de la investigación. Desde la experiencia en la UNS, puede recuperarse lo enunciado por una funcionaria, quien sostiene que, si bien en la reglamentación de las evaluaciones periódicas lograda en esa universidad se deja sentada la importancia de los procesos de enseñanza

> [se] considera la cuestión formal de que está frente al curso, pero no una evaluación del *cómo*, que sí hay en

> investigación; te miran donde publicás, si terminaste, si tuviste un tesista, dos tesistas, cinco tesistas (énfasis propio).
>
> El reglamento de concursos, a mi entender, no pondera adecuadamente las habilidades o las competencias docentes. No tiene un peso diferencial, tiene un peso importante la antigüedad, o sea, el antecedente, si vos fuiste docente eso te da un buen puntaje, pero no hay *dimensiones de calidad docente* (énfasis propio) (Autoridad de la UNS, 28 de noviembre de 2023)

La enseñanza, según los testimonios reproducidos, aparece representada en muchos casos por lo que el/la docente puede demostrar en la clase de oposición: las estrategias y recursos didácticos que pone en juego, la bibliografía que utiliza, la precisión conceptual y conocimiento del tema, el manejo del tiempo, etc. Es decir, la enseñanza se reduce a la puesta en escena de la clase de concurso que, incluso en muchos casos, no reúne las condiciones normales del día a día en el aula; tan es así que, incluso, a veces se realiza sin la presencia de estudiantes. Las actividades de docencia, en tanto enseñanza, no son medidas en los concursos, aunque sí someramente en las evaluaciones de permanencia, en su producción a lo largo del tiempo, es decir, no se cuenta con instrumentos equivalentes a los del sistema científico que ponderen pormenorizadamente los proyectos de enseñanza, sus resultados, las vinculaciones que generó, el impacto institucional y/o comunitario, los aspectos subjetivos en las trayectorias de los estudiantes, etc. La experiencia docente es medida como "horas

de vuelo" y, en ese sentido, los años con cargo docente se vuelven el valor cuantificable más relevante. Así lo analiza una funcionaria de la UNS:

> [...] yo siempre digo que las horas de docencia son como las horas de los pilotos. Cuando le permiten a un piloto de avión empezar a hacer viajes más largos y viajes regionales o viajes trasatlánticos, lo que le exigen son horas de vuelo, pero horas de vuelo efectivas, no sólo antigüedad. Y nosotros no tenemos una medida de las horas de vuelo en donde haya una historia y un registro de evaluaciones por parte de los estudiantes, de evaluaciones por parte de los responsables de las cátedras cuando hablás de auxiliares (Autoridad de la UNS, 28 de noviembre de 2023)

Los estudiantes y su incorporación en la evaluación de la enseñanza

La incorporación de las encuestas estudiantiles a los procesos de evaluación docente fue tal vez el aspecto más relevante a partir de la aprobación del CCT. La participación estudiantil en estos temas venía siendo muy reducida en ambas universidades, tanto desde el punto de vista de la gestión de los concursos, como en el proceso mismo de la valoración de la docencia, con base en la experiencia.

Tal como se dijo antes, el carácter delegativo que encaran las universidades en materia de criterios de evaluación supone trabajar a nivel de las gestiones institucionales en la selección de un tribunal idóneo que responda a los parámetros que coyunturalmente cada consejo de gobierno establezca. Así, los consejos de departamentos (cuando

existen), los consejos directivos y los consejos superiores de la universidad intervienen validando esta conformación y legitimando los criterios de evaluación que dichos especialistas establezcan *ad hoc*. El vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT señala que: "los órganos colegiados deberían garantizar la participación de todos los estamentos [...] pero bueno, en la realidad [...] gran parte de ese tipo de decisiones siguen estando en manos de los docentes, del [...] estamento docente". A pesar de que los consejos de universidad otorgan voz y voto a cada representante de los estudiantes, egresados, no docentes, en materia de concursos la selección del jurado sigue dependiendo del estamento docente. En este sentido, la nueva reglamentación de las evaluaciones periódicas ha introducido la necesidad de que cada institución universitaria genere encuestas de opinión permanente a los estudiantes, conformando una base de datos que será puesta a consideración de los jurados, de manera no vinculante, pero procurando sumar un elemento que dé cuenta del programa de enseñanza desarrollada por el docente y sus resultados en un período de tiempo, a partir de las experiencias del alumnado que transitó por dichos procesos. Este punto fue uno de los más resistidos por los gremios docentes en ambas universidades, en tanto incorporó un nuevo sujeto a la evaluación que podía influir en su resultado.

> [...] la paritaria pedía que la evaluación por parte de los estudiantes no se incorporara hasta cuatro años después. Cosas que..., a mí me parece que la opinión de los estudiantes... te diría que es la de mayor peso en el desempeño

> docente, es la que tiene mayor peso en la evaluación de la planta, porque vos, si no tenés un buen investigador, bueno, pero si no tenés un buen docente, estamos en un problema más grave.
>
> [...] la voz de los estudiantes es muy importante, sobre todo cuando evaluamos la docencia, ¿no? Entonces, ha aprobado el Consejo Superior la instauración de encuestas obligatorias [...] que no son vinculantes tampoco, pero sí forman otro elemento más para que tenga el jurado para emitir su opinión [...] va a pasar un cierto número de años hasta que la encuesta tenga volumen para que pueda incorporarse a la evaluación de un docente.
>
> [...] hubo mucho maltrato por mucho tiempo del claustro, esta asimetría que se da entre docentes y estudiantes (hoy) está menos profundizada, pero sigue existiendo. Entonces, los estudiantes lo que quieren es tener una herramienta para denunciar, por medio de las encuestas, ¿no? (Autoridad de la UNS, 5 de diciembre de 2023)

Se vislumbran las dificultades a la hora de romper cierto *statu quo* dado por la endogamia que se presenta en las instancias de evaluación docente debido a dos aspectos que están profundamente arraigados en la normativa y en las tradiciones institucionales: por un lado, la selección de los tribunales en manos de los estamentos docentes de los consejos de gobierno y, por el otro, el carácter delegativo en donde los órganos colegiados de gestión no pueden objetar los criterios de evaluación, resolviendo exclusivamente sobre impugnaciones solo cuando estas se refieren

a aspectos formales del dictamen y nunca sobre las valoraciones. Es el jurado elegido el que posee las potestades de aplicar su propio criterio, validado por sus credenciales académicas y su relevancia en el campo disciplinar. Así, la voz de los estudiantes puede ser considerada o no, sin que eso implique alejamiento de norma alguna. Por otro lado, los gremios docentes, anticipándose a un posible uso político de la opinión estudiantil, han impugnado la incorporación de estas encuestas, logrando no su anulación, pero sí la postergación de su implementación. Al respecto, señalan informantes claves vinculados a la representación gremial:

> [...] nosotros pretendíamos que la evaluación fuera por escalones. Comenzar primero a hacer una etapa evaluatoria del claustro de profesores y dejar para lo último el claustro de auxiliares. ¿Para qué? Para que no sea todo un embudo, [...] yo creo que va a ser todo "como si": "como si evaluamos", "como si hacemos un proceso"[...]. Salvo que alguien encuentre una oveja negra y quieran sacárselo de encima [...], sea por cuestiones políticas o hasta por cuestiones inclusive pedagógicas, didácticas, que sería lo correcto. [...] Y la otra cuestión es que nosotros pretendíamos que no sea solamente punitivista, o sea, dos evaluaciones y te quedabas afuera [y que] con dos evaluaciones satisfactorias o tres se permitiera al docente que, ante la primera vacante definitiva, acceda al cargo inmediato superior, sin rendir concurso, nada (Referente sindical de la UNS, 12 de diciembre de 2023)

El proceso de las evaluaciones periódicas está en su primera etapa de implementación. Lo que revelan los testimonios son sus puntos más críticos en tanto reflejan zonas de indeterminación que estarán sujetas a lo que definan los actores involucrados en cada proceso y que no podrán evaluarse objetivamente, sino hasta luego de haber concluido un número considerable de casos. Por su parte, la convivencia de dos tipos de evaluaciones docentes (los concursos(de ingreso y/o ascenso y los de permanencia en el mismo cargo) deja traslucir un equilibrio inestable entre criterios disímiles provenientes de distintos contextos de producción que confluyen y condicionan las carreras docentes de las universidades nacionales en la contemporaneidad.

En este punto, se imponen algunos interrogantes para pensar el futuro de las evaluaciones de docentes universitarios a partir de los casos analizados:

¿Qué nuevos equilibrios normativos pueden ejercer los órganos de gobierno universitarios al momento de establecer parámetros comunes que ponderen las actividades de enseñanza sin anular las particularidades disciplinares y las culturas institucionales de cada unidad académica o carrera? ¿Cómo reducir, en este sentido, los márgenes de arbitrariedad? ¿Es posible pensar los ascensos de jerarquía con esta normativa de concursos abiertos que omite su énfasis en la enseñanza y deja abierta la valoración a la fuerte tradición que hace primar la investigación?

¿Qué nivel de posibilidades reales existe de lograr la implementación plena de las encuestas de los estudiantes a las evaluaciones en el corto plazo? ¿Cómo conviven los reglamentos de concursos y los de evaluaciones

armónicamente, siendo que los primeros, en las universidades examinadas, no contemplan la participación estudiantil más que como veedores opcionales (y unipersonales) en las pruebas de oposición y antecedentes?

¿Están contemplados los costos, la infraestructura y los recursos humanos adicionales para un proceso evaluativo que, con las recientes normativas aprobadas, cobra mayor espesor administrativo y académico? ¿Es posible lograr agilidad administrativa y predisposición de los docentes a participar como jurados en evaluaciones que serán cada vez más frecuentes y voluminosas?

Desafíos de las políticas universitarias e institucionales frente a la evaluación académica

En este capítulo, se han intentado profundizar las reflexiones en torno a algunos interrogantes que, aunque no son nuevos en el campo de la evaluación de la docencia universitaria, podrían cobrar nuevos sentidos luego de las transformaciones que se desarrollaron en las políticas institucionales de dos universidades nacionales por la implementación del CCT. Las preguntas acerca de qué se evalúa al referirnos a la docencia universitaria, acerca de los consensos en la comunidad universitaria sobre los aspectos más importantes a considerar en esta evaluación y sus pesos relativos en la conformación de los juicios valorativos sobre las trayectorias académicas; así como los interrogantes sobre las concepciones o representaciones en relación con la práctica docente que prevalecen y también respecto de los sujetos que participan en la evaluación han permitido analizar las nuevas regulaciones y la

mirada de los actores clave involucrados en esos procesos desde una perspectiva compleja.

Esto permite la identificación, en los casos analizados, de algunos núcleos de sentido que se presentan como tensiones no resueltas en el campo de la evaluación de la docencia universitaria, aun cuando la implementación del CCT en estas universidades ha permitido la revisión de las concepciones de evaluación tradicionales en espacios de debate y discusión colectivos, donde la participación gremial puso en relevancia las implicancias de las condiciones de trabajo en la evaluación. Así, se podrían distinguir como desafíos las tensiones entre:

- La necesidad de articular criterios de evaluación de la docencia con parámetros comunes frente a la heterogeneidad de condiciones de trabajo que están dadas por la pertenencia disciplinar, las trayectorias profesionales y las particularidades institucionales;
- Las posibilidades de regulación que brinda la normativa frente a las prácticas, concepciones, y tradiciones que, si bien no están prescriptas, orientan los juicios de valoración y actuación del colectivo de docentes cuando se encuentra en situación de evaluar a sus pares, en un sistema jerárquico;
- Una lógica cuantitativa descontextualizada que ha primado hasta ahora en los sistemas de evaluación de antecedentes en los concursos y evaluaciones de permanencia frente a otra cualitativa situada, que pretende instaurarse a partir de los informes de actuación y otros instrumentos que se intenta utilizar para la evaluación de la permanencia;

- Las credenciales de las que puede dar cuenta un *curriculum vitae* frente a las capacidades profesionales frente a la enseñanza para afrontar una realidad educativa desafiante, desde un posicionamiento inclusivo que se hace cada vez más necesario en consonancia con los complejos tiempos actuales;
- Las prácticas de enseñanza tradicionales, reconocidas y valoradas en tiempos anteriores a la pandemia, frente a aquellas que emergieron en la pospandemia, que, si bien transformaron las prácticas académicas, aún no se han establecido institucionalmente, lo que deja algunos interrogantes acerca de sus posibilidades de valoración en las evaluaciones docentes.

La evaluación de la docencia universitaria se convierte en un aspecto esencial no solo para la mejora de la calidad, sino también para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas; por tanto, pensarla implica no perder de vista el peso relativo de las actividades docentes, de la investigación, de la extensión y de la gestión. Puesto que, si bien se desarrollan en la vida cotidiana de las universidades, la estrecha relación o no que guardan entre sí, la intrincada relación entre las funciones con la respectiva diversificación de tareas traslada la mirada al sujeto que las realiza, es decir, al docente universitario.

En los análisis precedentes, se ha observado cómo la evaluación de la docencia universitaria ha sufrido numerosos cambios, revaloraciones y redefiniciones en los últimos tiempos, entre los que deben incluirse los derivados de la pandemia. ¿Cómo y qué saberes, prácticas y

disposiciones emergentes referidos a lo tecnológico-digital valorar en la actuación de los académicos universitarios? ¿De qué manera evaluar la docencia universitaria que posibilite evidenciar los roles que se desempeñan para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles pospandemia? ¿Qué dimensiones académicas incorporar y cómo? ¿Qué y cuánto dicen esos criterios de evaluación acerca de las potencialidades y las limitaciones de las diferentes funciones que desempeña la docencia universitaria en contextos situacionales definidos? Estas son solo algunas preguntas posibles que se consideran como apertura a otros y nuevos diálogos a compartir y trabajar como comunidad universitaria.

Las tensiones que surgen de este trabajo contribuyen a poner en diálogo la norma, los actores institucionales, las voces de autoridad en la materia y la realidad material de dos universidades que vienen intentando responder a un tema complejo desde la toma de decisiones. Todas ellas muestran que aquello que ya se ha planteado en los estudios de Lamarra desde el 2008, acerca de la necesidad de una mirada integral de la evaluación de la docencia universitaria, aún persiste como un desafío, que se renueva y complejiza frente a los nuevos escenarios políticos e institucionales, ya que las condiciones del trabajo docente muestran un deterioro, que resulta el mayor escollo para pensar la evaluación de la docencia en términos de mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Becher, Tony (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

Blanco, Javier (2013). El malestar en la cultura académica. Javier Blanco y Susana García Salord (coords.), *La evaluación académica en foco*, Cuadernos para el debate n°1 (pp. 17-27). Córdoba: Gremio de los Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba e Instituto Varsavsky.

Bourdieu, Pierre ([1984]2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, José Joaquín (coord.) (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires: CEDES.

Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Camou, Antonio (2002). Reformas estatales de segunda generación y reformas universitarias en la Argentina actual (O de por qué es bastante más fácil privatizar una línea aérea que reformar una universidad). Pedro Krotsch (org.) y Marcelo Prati (ed.), *La universidad cautiva: legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen y UNLP FAHCE.

Clark, Burton (1992). *El sistema de educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México: Nueva Imagen y Universidad Autónoma de México.

De Miguel Díaz, Francisco Mario (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.

Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (2013). La Profesión Académica en América Latina: tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 99-117.

Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2010). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires. José Luis Almuiñas Rivero y Judith Galarza López (comps.), La evaluación de desempeño del docente universitario: experiencias institucionales y nacionales (pp. 11-27). Guayaquil: Senefelder.

Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96-123.

Leal, Mercedes et al. (2014). Las universidades nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. Héctor Monarca y Javier Valle (coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 93-123). Madrid: GIPES-UAM.

Marquina, Mónica (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24(2), 19-36.

Marquina, Mónica y Fernández Lamarra, Norberto (2008). The Academic Profession in Argentina: Characteristics and Trends in the Context of a Mass Higher Education System [conferencia]. *Internacional Conference on The Changing Academic Profession*. Hiroshima, Japón.

Míguez, Eduardo (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Noriega, Jaquelina y Ulagnero, Cristian (2021). La Profesión Académica en Argentina: configuraciones prepandémicas. *Revista de Educación*, XII(24.2), 127-158.

Nosiglia, M. Catalina y Fuksman, Brian (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 321-350.

Pérez Centeno, Cristian y Aiello, Martín (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, XII(24.2), 61-93.

Rodera, Julieta y Walker, Verónica (26-30 de septiembre de 2022). La evaluación de la docencia universitaria: un proceso en construcción en la Universidad Nacional del Sur [ponencia]. *4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*. La Plata, Argentina.

Rueda Beltrán, Mario (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143–159. 10.30827/publicaciones. v48i1.7334

Rueda Beltrán, Mario y González Such, José (2022). La evaluación de la calidad de instituciones universitarias: unas notas para la reflexión. *Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, (7), 107-119.

Walker, Verónica (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127.

Vain, Pablo D. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. (Documentos de trabajo). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.

Anexo

Reglamentos de concursos

UNS

Res. CSU UNS 229-2008. Reglamento de Concursos de Profesores Ordinarios. Texto Ordenado (deroga Res. CSU UNS 118-1992 y modificatorias Res. CSU UNS 172-1992, Res. CSU UNS 460-1993, Res. CSU UNS 662-1996, Res. CSU UNS 718-1997, Res. CSU UNS 419-2001, Res. CSU UNS 471-2002, Res. CSU UNS 854-2004 y Res. CSU UNS 654-2005).

Res. CSU UNS 512-2010. Reglamento de Concursos de Asistentes y Ayudantes. Texto Ordenado (Deroga Res. CSU UNS 572-1997, Res. CSU UNS 105-1999, Res. CSU UNS 429-2001, Res. CSU UNS 839-2002, Res. CSU UNS 853-2004, Res. CSU UNS 655-2005 y Res. CSU UNS 325-2010).

UNT

Res. HCS UNT 2565-1997.Reglamento General para Concursos de Profesores Regulares.

Res. HCS UNT 397-1998. Norma Aclaratoria sobre el art. 19 del Reglamento General para Concursos de Profesores Regulares.

Res. HCS UNT 3141-2000.Sustitución del art. 39 del Reglamento General para Concursos de Profesores Regulares.

Res. HCS UNT 1108-2001.Modificación del art. 2 del Anexo I del Reglamento General para Concursos de Profesores Regulares.

Res. HCS UNT 1743-2005.Incorporación del inciso f al art. 4 del Reglamento General para Concursos de Profesores Regulares.

Res. HCS UNT 1358-2015.Modificación del art. 3 del Reglamento General para Concursos de Profesores Regulares.
Res. HCS UNT 1833-2016.Concurso Cerrado de Ascenso de Docentes Auxiliares a JTP.
Res. HCS UNT 566-2000.Reglamento General para Concurso de Docentes Auxiliares Regulares.
Res. HCS UNT 1744-2005.Incorporación del inciso a al art. 3 del Reglamento General para Concurso de Docentes Auxiliares Regulares.
Res. HCS UNT 1357-2015.Modificación del art. 2 del Reglamento General para Concurso de Docentes Auxiliares Regulares.

Reglamentos de permanencia

UNS

Res. CSU UNS 1009-2022.Reglamento de Evaluación para el Personal Docente Universitario de la UNS.

UNT

Res. HCS UNT 1261-1999.Reglamento sobre Evaluación de la Actividad Académica para Profesores.
Res. HCS UNT 459-1999.Reglamento sobre Evaluación de la Actividad Académica para Docentes Auxiliares.
Res. HCS UNT 1971-2019.Procedimiento de Evaluación Periódica Individual para Permanencia de Profesores Universitarios.
Res. HCS UNT 38-2023.Procedimiento de Evaluación Periódica Individual para Permanencia de Profesores Universitarios.

Evaluación justa y responsable de la investigación

La evaluación de las carreras iniciales en los instrumentos recientes de promoción de la investigación en Argentina

Laura Rovelli

Introducción

En las últimas décadas, distintas ideas e instrumentos de política influyeron en la configuración de los sistemas de financiamiento público de la investigación. A nivel global, tuvo lugar un giro en la relación del Estado con las universidades y las agencias de ciencia, tecnología e innovación hacia un paradigma evaluativo basado en las ideas de competencia, rendición de cuentas –a través de la medición del rendimiento– y excelencia (Capano, 2024). En esa dirección, el financiamiento benevolente o en bloque fue desplazado paulatinamente por el de proyectos y/o resultados. Lo anterior acarreó un cambio que moldeó las políticas de evaluación del financiamiento de la investigación de acuerdo a la trayectoria de los distintos sistemas de investigación. Lejos de existir una convergencia unívoca, la implementación del paradigma evaluativo (Neave, 1990) adoptó distintas ideas e instrumentos que se

combinaron en su operacionalización a nivel nacional y/o local y que incidieron en los modelos de gobernanza de la investigación.

La evaluación como un mecanismo justo y adecuado de distribución del financiamiento público ha alcanzado un amplio consenso; no obtante, en los últimos doce años, un conjunto de ideas en torno a una mayor justicia, equidad, inclusión y diversidad en los sistemas de evaluación científico-universitarios, aglutinadas alrededor de la noción paraguas de *evaluación académica responsable* o *justa*, cobra incidencia en el diseño de nuevos instrumentos de política. Se trata de un término "paraguas o genérico" para referirse a las perspectivas de evaluación que incorporan, estimulan y premian características plurales de la investigación, y de apoyo a culturas académicas más diversas e inclusivas (Curry et al., 2020). El concepto –aún no estabilizado– ha ido incorporando distintos componentes: junto con la búsqueda de una evaluación más cualitativa, apoyada por indicadores situados e interpretada por pares académicos (DORA, 2013; Hicks, et al., 2015), emerge como exigencia de *segunda generación* un conjunto de consideraciones de justicia, equidad, diversidad y mayor inclusión en los sistemas de investigación (CLACSO-FOLEC, 2022) a través de dispositivos y esquemas de evaluación que promuevan la participación de grupos tradicionalmente relegados o con una posición más frágil o inestable (Rovelli, 2023).

Tanto las ideas como los instrumentos anteriores se han desarrollado a través de un proceso de influencia recíproca (Capano, 2024) dando lugar a distintos diseños, normas, y procesos de evaluación en distintas regiones y

sistemas de evaluación académica. En el ámbito universitario y científico, estos lineamientos implican una tensión entre los objetivos de excelencia propios de la actividad académica y la búsqueda de representación de las distintas poblaciones junto con la distribución, al interior de los ecosistemas, de los recursos existentes para su financiamiento. De allí que estas perspectivas también conlleven una redefinición o bien un pasaje desde la idea de excelencia hacia otra de calidad académica y científica, construida de manera situada, donde las cuestiones de justicia, equidad, inclusión y diversidad son percibidas como sus principales componentes (Lebel y Mc Lean, 2021; Sutz, 2021).

El propósito de este trabajo es, en primer lugar, sistematizar y actualizar los principales antecedentes de investigación y los debates internacionales recientes en torno a la evaluación de las carreras iniciales o tempranas. Para ello, se recuperan y discuten distintos aportes a la temática a partir de investigaciones e informes sobre la definición situada de las categorías utilizadas, las distorsiones en los sistemas de evaluación vigentes, la inestabilidad y la mayor vulnerabilidad de quienes se encuentran en el etapa inicial de sus carreras, principalmente en el contexto latinoamericano. En un segundo momento, se mapean y describen un conjunto de instrumentos de promoción de la investigación orientados hacia la población objeto de este estudio a fin de explorar los criterios, las metodologías y/o los indicadores de evaluación utilizados, la intersectorialidad con otras dimensiones priorizadas y su incidencia en el fortalecimiento de las carreras iniciales en Argentina. Por último, en las consideraciones finales,

se introducen algunas reflexiones sobre la incidencia de la evaluación académica en las carreras iniciales y se bosqueja un conjunto de líneas de trabajo en progreso.

El escrito es el resultado de una línea de trabajo más amplia inscripta en el proyecto de investigación PISAC-CTI-CLACSO y PIP EH007-UNLP.[1] Se trata de un estudio exploratorio y de corte cualitativo, que se nutre del relevamiento de fuentes documentales; de la realización de seis entrevistas a autoridades y referentes en evaluación de agencias, organismos y universidades; y del análisis de las convocatorias de evaluación de los instrumentos seleccionados de financiamiento de la investigación. El enfoque analítico dialoga con los estudios sobre política científica y universitaria y con algunos aportes de la sociología de la evaluación. Uno de los argumentos del trabajo sostiene la existencia, en los instrumentos de promoción de la investigación, de una diversidad de enfoques orientados hacia la evaluación de las carreras iniciales, los cuales interactúan en entornos complejos con diferentes criterios, procedimientos y estilos de gobernanza de las instituciones, por lo que resultaría oportuno aumentar la armonización de dichos instrumentos hacia algunos principios compartidos.

[1] Se trata del Proyecto de Investigación y Desarrollo E/H007 "Análisis, diagnósticos y procesos de mejora en las carreras docentes y académicas iniciales a partir de las transformaciones de los sistemas de evaluación", dirigido por Laura Rovelli y radicado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

Antecedentes internacionales sobre la evaluación de las carreras iniciales o tempranas

Desde una perspectiva global, quienes se encuentran en la etapa temprana de las carreras son uno de los grupos más vulnerables a las distorsiones de los sistemas de evaluación vigentes, a lo que se agrega el incremento de la graduación en el nivel de doctorado y la deficiente creación de nuevas oportunidades de inserción laboral en ámbitos académicos y/o profesionales, lo que redunda en una mayor inestabilidad y precariedad laboral (Mc Alpine, Amundseny Turner, 2013; Miranda-Nieto, et al., 2022, De la Fare y Rovelli, 2021).

En los últimos años, se ha prestado mayor atención a la incidencia de la evaluación en distintos estadios de la carrera, a pesar de las configuraciones variadas en cada país y de los tiempos y criterios para lograr una mayor estabilidad y promoción (Melkers, Woolley y Kreth, 2024, entre otros). Como resultado de estas tendencias, en distintos Sistemas de Educación Superior y de ciencia y tecnología, se ha prescindido del uso del criterio de edad biológica, por su sesgo discriminatorio, por el de edad académica (habitualmente referido al tiempo transcurrido desde la obtención del título de doctorado). Más recientemente, en algunos sistemas se ha desplazado el uso del término de edad académica por la consideración de distintos trayectos de la carrera, como el inicial, el intermedio y el avanzado. En el ámbito de la investigación, y aunque el término asume una diversidad de definiciones en distintos contextos, la carrera inicial o temprana, en líneas generales, cubre tres etapas distintas: la de formación doctoral, la etapa

postdoctoral, y el ingreso a la carrera hasta la transición a investigador independiente (Vanholsbeek, 2022).

En la literatura internacional, se identifican, al menos, tres instancias de evaluación en las que pueden emerger distintas barreras para el desarrollo de las carreras tempranas: una, en el acceso al financiamiento a la investigación; otra, en los procesos de evaluación de pares y la tercera, en la evaluación de las publicaciones. En relación con la primera, se advierte que concentrar parte del puntaje de la evaluación en los antecedentes de investigación (que, en general, son menores en las carreras iniciales) o bien en la obtención de recursos en convocatorias pasadas, y con ello promover un posible efecto Mateo,[2] puede incidir en una distribución menos justa del financiamiento. Para mitigar estas distorsiones, algunos estudios destacan la necesidad de establecer prioridades en el financiamiento, al diferenciar las convocatorias de acuerdo al estadio profesional y así evitar la competencia desigual entre distintas categorías y trayectorias (De Winde, et al., 2021). Además, a fin de disminuir el efecto Mateo, se sugiere hacer un seguimiento de los resultados de los proyectos previos otorgados y evaluar sus contribuciones efectivas. Se recomienda habilitar la posibilidad de que quienes se encuentran en las carreras iniciales, a partir de la posición posdoctoral, estén habilitados a codirigir

[2] El efecto Mateo alude al clásico planteo mertoniano de que en el ámbito científico los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres. En términos de financiamiento y evaluación de la investigación, refiere a que los éxitos iniciales en la obtención de subsidios y/o becas se acumulan en más fondos y oportunidades. Al respecto, véase Merton. (1968).

proyectos de I+D+i con el objeto de promover la experiencia de dirección de proyectos y el antecedente para facilitar conformar un grupo independiente más adelante (Callier y Polka, 2015).

Por otra parte, el tiempo de evaluación de las postulaciones a becas o subsidios puede resultar bastante largo. En muchos casos se estima que tiene una duración de alrededor de doce meses o más, por lo que puede afectar la productividad o el bienestar de los y las investigadores/as, particularmente de las carreras iniciales, que cuentan con menos alternativas de financiamiento. Para simplificar este proceso o bien generar instancias parciales de retroalimentación, algunos sistemas diversifican las fases de evaluación: primero se realiza la presentación de una propuesta por escrito; luego existe una devolución de comentarios por parte de quienes evalúan, y en algunos casos, se extiende la posibilidad de contar con una entrevista final.

Otra cuestión relevante se liga con las restricciones en la definición de un criterio de edad académica para acceder a una beca de doctorado o a un subsidio de investigación. En algunos países europeos, la carrera inicial cubre los seis años posteriores al nombramiento o acceso a un cargo docente o bien abarca los ocho años siguientes a la obtención del doctorado (Vanholsbeeck, 2022), período puede extenderse por licencia parental, maternidad o enfermedad. En la literatura especializada, si bien se considera que estos criterios pueden contribuir a garantizar la competencia por subsidios entre el personal de investigación con recorridos más o menos similares, al mismo tiempo restringen la posibilidad de contemplar

trayectorias académicas más flexibles como, por ejemplo, los pasajes entre el mercado profesional y el académico, la duración más larga de algunos programas doctorales, o los requisitos de publicación, entre otros (De Winde, et al., 2021). Al respecto, un informe sobre el personal de investigación en la carrera temprana en América Latina delimita en esta categoría a una población que obtuvo su doctorado en un período más extenso, los últimos diez años, e incluye a investigadores e investigadoras que tienen una maestría o están estudiando en un doctorado mientras se desempeñan en la actividad investigativa, dado que resulta más representativo de la configuración de la carrera académica en algunos países de la región (Miranda-Nieto, et al., 2022).

En relación con la evaluación de pares, diversas investigaciones apuntan a minimizar los sesgos como, por ejemplo, los de género, sexo, geografía, lenguaje, etnia, edad, cultura, nivel socioeconómico, como así también aquellos ligados al estadio en la carrera, la pertenencia institucional, la formación obtenida, el acceso a financiamiento previo, entre otros (Fritch, etal., 2021) a partir de la formación en evaluación de quienes actúan como revisores, la composición más equitativa de los comités y, en algunos casos, la modalidad de revisión. Sobre este último punto, algunos trabajos afirman que sólo la evaluación de pares doble ciega puede dar mayores garantías de privilegiar la excelencia y la equidad en la distribución de fondos.

A modo de ejemplo, un experimento de campo realizado en el marco de una investigación reciente reveló que, al evaluar el mismo trabajo de investigación, sólo el 23 % de las personas evaluadoras recomiendan rechazar

el escrito cuando un investigador destacado es el único autor visible, mientras que el 48 % lo hace cuando el artículo es anónimo y el 65 % cuando el único autor identificable es un autor poco conocido.Por ello, las conclusiones de la investigación sugieren que la doble anonimización es un requisito mínimo para un proceso de revisión imparcial (Huber et al. 2022). No obstante, otras perspectivas recomiendan una revisión ciega simple, en la que la propuesta se evalúe por separado del *curriculum vitae* o los antecedentes. Al respecto, señalan que esta modalidad les permite a las agencias de financiamiento o a las universidades poder evaluar la infraestructura disponible en un determinado centro o bien saber cómo ha sido el historial de utilización de fondos anteriores (De Winde et al., 2019), resguardando el anonimato sólo para la evaluación de la propuesta.

Otra de las dificultades centrales se vincula con el incentivo a la hiperproductividad en materia de publicaciones en entornos muy competitivos y desiguales. Al respecto, un estudio internacional muestra que, en las últimas décadas, la cantidad de artículos publicados durante los primeros quince años de la carrera académica se ha incrementado en una proporción similar al número de coautorías (Fanelli y Larievière, 2016). En América Latina, en el marco de mercados laborales muy precarios o de creciente segregación (Balbachevsky, 2019), la estabilidad y el desarrollo de las carreras tempranas son condicionados por la fuerte asimilación de la indexación de las revistas como criterio problemático de excelencia en varios sistemas de evaluación y el uso frecuente de indicadores cuantitativos producidos en el circuito comercial

de editoriales internacionales para evaluar el desempeño académico...

Además, como resultado de las restricciones económicas, culturales y lingüísticas en los circuitos de publicación propietarios (Beigel y Gallardo, 2021), se desalienta la valoración de una diversidad de dimensiones involucradas en las actividades de docencia, investigación, extensión y/o de vinculación con el entorno y se limitan las formas en las que se produce y circula el conocimiento en la región, en detrimento del acceso abierto no comercial. En relación con ello, algunas investigaciones muestran que las y los investigadores latinoamericanos en la carrera temprana, ante la presión por publicar debido a estándares de evaluación más productivistas, adoptan en algunas disciplinas una "postura estratégica que consiste en calibrar los temas que estudian y el público al que dirigen sus escritos" (Miranda-Nieto et al., 2022, p. 30), lo cual reduce las agendas locales de investigación, la diversidad de formatos a través de las cuales difunden sus investigaciones y el alcance de sus contribuciones a la sociedad.

Problematización pública del límite de edad en la evaluación de la investigación en Argentina

En las últimas décadas, el financiamiento para la promoción de la investigación en Argentina se concentra principalmente en un conglomerado heterogéneo de instrumentos asignados desde diversos organismos y agencias públicas de ciencia y tecnología (Aristimuño, 2023). Hasta 2023, la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación

(Agencia I+D+i) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT) tuvieron un papel preponderante en la distribución de fondos y, en menor medida, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y luego las universidades nacionales, a través de la partida presupuestaria para ciencia y cultura.

El modo de financiamiento privilegiado ha sido por proyectos en temas abiertos y más recientemente y de manera incremental, también se han incorporado convocatorias en temas estratégicos y/o prioritarios (Sarthou, 2023; Rovelli y González, 2023). Por otra parte, en la última década, las ideas de mayor justicia y equidad en la ciencia han funcionado, desde un plano cognitivo, como conceptos o marcos que buscan mejorar la calidad de la evaluación y, desde un enfoque instrumental, como normas y valores que moldean los instrumentos de financiamiento de la investigación existentes y que operan como filtros para la creación de otros nuevos (Capano, 2024).

Como parte de esas tendencias, un conjunto de investigaciones recientes han estudiado el rediseño de los procesos de evaluación de los instrumentos de política científica, tecnológica y de innovación en Argentina a partir de la introducción de criterios de equidad de género, federalización de la ciencia y orientación a temas estratégicos en la evaluación de la carrera científica (Sarthou, 2019; Niembro et al., 2021) y en el financiamiento de la investigación (Suárez, 2018; Fiorentín, Molina y Suárez, 2023).[3] No obstante, la dimensión de equidad en las carre-

[3] Al respecto, véase el capítulo de Melina Morzilli y Leticia Muñiz Terra en esta publicación.

ras iniciales o tempranas ha tenido un menor tratamiento y, solo en algunos casos, ha complementado estudios más generales sobre los instrumentos (Suárez y Pereira, 2023).

En Argentina, a partir de 2009, un colectivo de investigadores denominado *Rosa Edad*[4], nucleados en la Comisión contra la Discriminación Etaria en Ciencia (CODEC), junto a distintos gremios de científicos y universitarios, impulsó un petitorio y distintas acciones de lucha en favor de la eliminación del requisito de edad, por considerarlo discriminatorio y arbitrario, de todas las instituciones públicas y privadas, principalmente de aquellas de formación, docencia e investigación y, especialmente, de organismos como el CONICET, la Agencia I+D+i y también las universidades nacionales.

El colectivo afirma que "sostener la edad como único argumento (así como esgrimir la preferencia religiosa o política, el origen étnico, la orientación sexual o el género, entre otras características), en vez de sopesar el CV (es decir, la trayectoria y la formación de la persona y su idoneidad, como lo exige el artículo 16 de la Constitución Nacional) y su proyecto, produce situaciones masivas de discriminación, violando los marcos legales nacionales e internacionales" (CODEC, 2021, p. 1).También advierten que, en países como Argentina, con grandes desigualdades socioeducativas y económicas, la restricción por edad en las convocatorias para el financiamiento de becas y/o subsidios de investigación genera dos discriminaciones

[4] Algunas de las acciones del colectivo pueden consultarse en la siguiente página institucional de Facebook: https://www.facebook.com/COMISIONEDAD

adicionales: por clase y por género. En relación con la primera, argumentan que el límite etario vulnera el acceso al financiamiento por parte del estudiantado que trabaja y estudia y que, por tanto, no logra cumplir con los tiempos teóricos de graduación en las carreras. Con respecto a la segunda desigualdad, observan que la restricción etaria perjudica especialmente a las personas gestantes, ya que la edad para pedir becas coincide con la de mayor fertilidad, por lo que las obliga a posponer y/o abandonar proyectos familiares o bien renunciar a la carrera académica (CODEC, 2021). A lo anterior, se suman un conjunto de situaciones más diversas, en las cuales el límite de edad resulta condicionante para poder avanzar en la carrera: por ejemplo, el inicio tardío de los estudios, el cambio de carrera, las tareas de cuidado, las etapas de formación y/o inserción profesional, los momentos de crisis económica y política que afectan las posibilidades de formación con dedicación exclusiva, entre otros.

Como resultado de los reclamos y de la movilización, una importante conquista de derechos y un punto de inflexión en la temática ha sido la sanción de la Ley 27.385, que en 2017 derogó por discriminatorio el límite de edad para el acceso a las becas doctorales del CONICET, como así también para las becas posdoctorales y el ingreso a la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico (CIC) del organimo. Con ello, se eliminó el límite preexistente de 32 años para la postulación a becas de investigación y quedó sin efecto el artículo 12 del Estatuto del Investigador de CONICET, que sostenía una restricción etaria para el ingreso a los diferentes escalafones de carrera. Cabe destacar que previamente el CONICET ya había otorgado la

extensión de un año en la edad de ingreso a la carrera a las mujeres por nacimiento de cada hijo/a.

El proyecto de ley que finalmente se aprobó resulta muy breve en sus considerandos y no recupera todos los argumentos que el colectivo había propuesto; sin embargo, sostiene que, producto de esta restricción, "una enorme cantidad de científicos y profesionales mayores de 32 años quedan fuera del sistema de becas del CONICET y por lo tanto fuera de la posibilidad de investigación en la Argentina" (Proyecto original de Ley, S4040, 2015).[5]

De esta forma, surge un nuevo derecho para el personal investigador, el que en la legislación se circunscribe al sistemas de becas y a la CIC del CONICET, pero que luego se irá ampliado a otros organismos de ciencia, tecnología e innovación y de educación superior, como la Agencia I+D+i, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y las universidades. A modo de ejemplo, en 2020, el CIN retira el requisito de edad de su convocatoria a Becas Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN), a lo que luego adhirieron distintas universidades nacionales. No obstante, en el ámbito universitario, las becas de inicio a la investigación o de formación de posgrado y los subsidios a la investigación con fondos de las propias casas de estudio constituyen un conjunto heterogéneo de instrumentos de promoción de la investigación y la formación en investigación (Lvovich, 2009).

[5] El proyecto fue presentado en 2015 por el senador Roberto Basualdo, del bloque Producción y Trabajo por la Provincia de San Juan y, en 2017, fue aprobado por la Comisión de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Cámara de Diputados y, luego, por la de Senadores.

Un primer relevamiento exploratorio sobre la base de la información pública disponible en 2024 en los sitios web institucionales de las 61 universidades nacionales muestra que, del conjunto de casas de estudio que brindan becas de posgrado o de formación en investigación, algunas han eliminado el límite de edad para el acceso a becas de formación de posgrado y a los subsidios de investigación orientados a las carreras tempranas, mientras que otras lo mantienen o bien aún utilizan la denominación de "jóvenes" para líneas específicas de financiamiento. En otros casos, establecen algún tipo de "edad académica", basada en los años transcurridos desde la obtención del título de grado o de doctorado, para el acceso a becas de formación. Si bien el desarrollo de este estudio se encuentra en curso y esto último escapa al propósito del presente trabajo, un supuesto de la investigación sostiene que, antes que un desacuerdo con las ideas de equidad en las políticas de financiamiento y evaluación de la investigación, se observa una desactualización de los textos de las convocatorias a subsidios de I+D+i o bien una renovación parcial a través de resoluciones complementarias, que se adosan a las originales, pero sin alcanzar en muchos casos un cambio más integral en las formas de evaluación.

Implementación de la evaluación de las carreras iniciales en el financiamiento de la investigación en Argentina

Partiendo de la perspectiva de que los instrumentos de financiación de la investigación y de ingreso a la CIC han sido diseñados por diversos actores en función de preferencias y limitaciones contextuales (Capano, 2023), en adelante,

se analiza cómo la cuestión de la equidad en las carreras iniciales ha sido operacionalizada y evaluada en distintos casos. Para ello, se analiza el tipo de presentación a investigador/a inicial requerido en la convocatoria a la línea de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT), en el marco del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), gestionado por la Agencia I+D+i; y la convocatoria a ingresos a la CIC del CONICET, junto con la línea de financiamiento a Proyectos de Investigación Bianual para investigadoras/es asistentes y adjuntas/os (PIBAA) de la misma institución y sus respectivos criterios y procedimientos de evaluación.

La presentación a investigador/a inicial en la convocatoria a los PICT

El FonCyT, dependiente de la Agencia I+D+i, desde 1997, es uno de los programas de financiamiento de mayor relevancia y duración (Ramallo, 2023). Dentro del fondo, se encuentra la línea de los PICT, la cual adquiere un papel central y estratégico en la política científica nacional, pues constituye la más importante de las convocatorias periódicas y anuales a financiamiento científico, tanto por la cantidad de proyectos que se presentan, su diversidad temática y disciplinar como por los recursos involucrados en cada llamado.

Se trata de un financiamiento competitivo articulado en torno de un proceso de evaluación *exante*, basado en la evaluación de pares informada y que se nutre con fuentes de datos cualitativos e indicadores bibliométricos. La evaluación se lleva a cabo por comisiones *ad hoc* de pares por

área temática, las que en 2023 son 20 en total. La convocatoria suele superar las 3000 postulaciones, en su mayor parte presentadas por equipos radicados en instituciones de investigación públicas o privadas sin fines de lucro, que se constituyen como instituciones beneficiarias, dado que el otorgamiento de los subsidios incluye una contraparte.

Las convocatorias generales se organizan a partir de categorías y tipos. Las primeras nuclean los temas de investigación, los cuales pueden ser abiertos a todas las áreas de conocimiento o al área de estratégicos, mientras que las segundas se establecen por la conformación del equipo que llevará adelante el proyecto (Ramallo, 2023). Cada proyecto puede ser presentado por un investigador/a inicial, caso en el el cual cuenta con una duración de dos años. También puede presentarlo un grupo de reciente formación, situación por la cual la duración se extiende por dos años para el tramo I y por cuatro para el tramo II. Asimismo, el proyecto puede ser presentado por un equipo de trabajo, modalidad en la que la extensión del financiamiento alcanza los cuatro años. A su vez, los proyectos enmarcados en los grupos de reciente formación en el tramo II y los equipos de trabajo pueden solicitar becas de formación para la realización de estudios de posgrado y la dedicación a una actividad científico-académica de tiempo completo.[6]

[6] Existen dos tipos de becas: por un lado, las de nivel inicial, con una duración de 36 meses, orientadas a graduados/as universitarios que, a la fecha del cierre del concurso, se incorporen al proyecto a fin de posibilitar su capacitación en un programa formal de doctorado acreditado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Por el otro las, existen las becas de nivel superior, dirigidas a candidatos/as que

Las convocatorias a proyectos PICT cuentan con cuatro etapas diferenciadas de evaluación. La primera es la de postulación, en la que se examina la presentación del proyecto y a sus integrantes; la segunda es la admisibilidad y consiste en una instancia de validación administrativa; en la tercera, se despliega el proceso de acreditación curricular y de evaluación por pares. Por último, la instancia de adjudicación se encuentra a cargo del directorio de la Agencia I+D+i (Ramallo, 2023). En esta última instancia, el directorio aplica un puntaje extra (llamado bloque 4), orientado a diversificar la cantidad de investigadoras/es con financiamiento y, a la vez, a alentar una separación en el tiempo entre los proyectos que financian a las mismas personas.

La evaluación de la calidad de los proyectos es realizada por pares externos, seleccionados por la comisión de coordinadores/as en cada una de las áreas temáticas o multidisciplinarias, según corresponda. Esta instancia está separada de la evaluación curricular. Por su parte, las comisiones coordinadoras de pares realizan una revisión de la consistencia y la calidad de las evaluaciones obtenidas. Por su parte, la evaluación de la pertinencia de los proyectos está a cargo de una comisión *ad hoc*, conformada por un panel de especialistas externos a la organización, quienes acuerdan el mérito del proyecto sobre la base del dictamen de los pares externos consultados,

---

hayan obtenido el grado académico de doctor/a o mérito equivalente a la fecha de cierre del concurso. En este último tipo, la duración mínima es de 12 meses y máxima de 24 meses. En 2020, se elimina el requisito de edad para la postulación a las becas.

examinan las propuestas que presentan discrepancias y/o inconsistencias en la calificación y realizan una recomendación para el financiamiento.

En adelante, centraremos el análisis en la convocatoria en temas abiertos y en el tipo de presentación orientada a investigador/a inicial por su direccionamiento hacia la promoción de la investigación de las carreras iniciales. El estudio se centra en el nivel normativo y procedimental de la evaluación en las etapas de admisibilidad y de evaluación de pares, con foco en la acreditación curricular.

Cabe destacar que este tipo de financiamiento se otorga por única vez. De acuerdo a las bases de la convocatoria, esta modalidad busca impulsar proyectos de investigación a cargo de investigadores/as que están comenzando su carrera científico-tecnológica tras la obtención del título de doctorado (Bases PICT, 2023). A partir de 2020, la Agencia I+D+ i modifica la denominación de "PICT Joven" por la de "Proyectos de investigadores/as iniciales", recuperando el reclamo de colectivos y gremios del sector y elimina el antiguo criterio de edad biológica (ser menor de 38 años) como límite para la postulación, mientras que, en las presentaciones de grupos de reciente formación, se prescinde del requisito etario previo, (ser menor de 47 años a la fecha de la convocatoria) sin reemplazarlo. En paralelo, en la etapa de admisibilidad, se establece, entre otros requisitos, que el o la investigador/a responsable no haya sido financiado en ese rol en PICT anteriores y que acredite la obtención de su último diploma de grado en el transcurso de los últimos 15 años, extendiendo dicho período por un año por cada hijo/a cuando corresponda. De esta manera, se opta por un criterio de edad académica para diferenciar

este tipo de presentación del resto de las mencionadas anteriormente. Para ello, se toma como referencia un período más amplio de años que los de otras agencias internacionales que rondan entre los cinco, ocho o diez años, pero a diferencia de las anteriores, se establece como referencia la titulación de grado y no la de posgrado.

Al decir de una autoridad de la Agencia,

> lo que hicimos no fue como el CONICET, que eliminó la edad, el criterio etario; fuimos a un esquema de edad académica. Entonces no importa la edad biológica, lo que importa es cuántos años pasaron desde que te recibiste de grado, porque de posgrado, de doctorado también ahí había que ver cuánto tiempo era prudente. Todo criterio es discutible (autoridad saliente de la Agencia I+D+i, comunicación personal, 14 de diciembre de 2023).

A su vez, en la operacionalización del criterio de equidad como parte del rediseño de la presentación, se advierte la preferencia política, en el marco de las restricciones contextuales, por mantener cierto control desde la institución en la gobernanza del instrumento en lugar de dejar librada la interpretación sobre la incidencia de la edad en la trayectoria académica a la comunidad de revisores/as de pares. Sobre esto, una autoridad entrevistada sostiene que

> no se considera la edad, pero después la edad opera en la evaluación. Nosotros lo pusimos en la admisibilidad, que es algo que controla la institución.No es que la Comisión ve si cumple o no la edad, es un número. Nosotros

> cambiamos a edad académica, si da perfecto, listo, ya está, no queda a interpretación (autoridad saliente de la Agencia, comunicación personal, 14 de diciembre de 2023).

Como parte del proceso de evaluación, los proyectos presentados deben cumplir, en primer lugar, con los requisitos de admisibilidad, como el descrito en el apartado anterior y, posteriormente, en la etapa de acreditación curricular, se determina la condición de investigador/a formado/a y activo/a. En relación con el primer criterio, implica que quienes se postulan deben poseer título de doctorado o mérito equivalente. Con respecto al segundo, la condición de estar en actividad supone haber publicado durante los últimos cinco años anteriores a la convocatoria en revistas especializadas. Un tercer requisito se vincula con el hecho de ser investigadores/as exclusivos o semiexclusivos de instituciones de ciencia y tecnología reconocidas y radicadas en Argentina. Cada comisión establece los criterios correspondientes para ser considerado investigador/a activo/a. Allí cobran relevancia las culturas evaluativas de las disciplinas y las prácticas consolidadas por las comisiones, las cuales se encuentran más o menos estandarizados a través del uso de indicadores cuantitativos proporcionados por bases de indexación internacionales, como el factor de impacto de las revistas y/o el índice H. De esta manera, la acreditación curricular para el tipo de presentación a investigador/a inicial queda estrechamente ligada a la producción científica realizada durante los cinco años previos a la convocatoria.

Al analizar los criterios curriculares establecidos por las comisiones coordinadoras, para ser considerado un/a

investigador/a activo/a, se observa que es preciso contar con alrededor de dos a cuatro publicaciones en los últimos cinco años anteriores a la convocatoria, cantidad que varía según cada comisión. Por otra parte, alrededor de catorce de las diecinueve comisiones temáticas utilizan, para acreditar la trayectoria curricular de quienes se postulan, indicadores cuantitativos basados en el factor de impacto de la publicación, principalmente provistos por las bases de datos de SCOPUS, SCIMAGO e ISIS. El resto de las comisiones amplía la evaluación de publicaciones a revistas indexadas y con referato, pero sin consignar las bases internacionales/regionales/nacionales en acceso abierto. Por su parte, cuatro comisiones inscriptas en la gran área de ciencias sociales y humanidades ponderan la publicación en libros, mientras algunas toman en cuenta en los antecedentes curriculares la obtención de patentes en lugar de una publicación. En las áreas tecnológicas, en líneas generales, la producción tecnológica no reemplaza automáticamente la acreditación basada en publicaciones (Bases PICT, 2023).

Finalmente, durante 2022, tiene lugar una actualización de los criterios curriculares en algunas áreas temáticas y se considera la maternidad/paternidad para la acreditación al sumar un año por cada hijo/a. Del mismo modo, se adiciona un año al previsto por el nacimiento de un hijo/a con discapacidad y se brindan plazos adicionales en casos de enfermedad. No obstante, un estudio reciente muestra que existen brechas en la evaluación de las postulaciones realizadas por mujeres en comparación con la de los varones, siendo más amplia en las presentaciones a investigador/a inicial y, en especial, en la dimensión de

antecedentes, por lo que sostienen que la productividad de las mujeres aún resulta menos valorada que la de los varones en la evaluación de sus proyectos (Florentín, Molina y Suárez, 2023).

La operacionalización de la Ley 27.385 en los ingresos a la CIC y los Proyectos de Investigación Bianual para investigadoras/es asistentes y adjuntas/os (PIBBA) de CONICET

Como se mencionó anterioremente, a partir de 2017, la Ley 27.385 deroga por discriminatorio el límite de edad para el acceso a las becas de investigación del CONICET, como así también para las becas posdoctorales y el ingreso a la CIC del organismo. En este caso, el rediseño de los instrumentos sobre la base de la eliminación de la restricción etaria implica que, en términos de gobernanza, la evaluación integral de las trayectorias recae principalmente sobre los pares que integran las comisiones evaluadoras y la Junta de Calificación y Promoción. Al respecto, en los "Criterios de Evaluación para Solicitudes de Ingreso a la CIC", se expresa: "para analizar y puntuar la trayectoria de cada postulante, se realizará una ponderación tomando en cuenta la categoría en la cual la/el candidata/o solicita su ingreso en la CIC y en relación con su trayectoria" (CONICET, 2023, p. 3).

Las postulaciones para ingresos a la CIC se evalúan a través de un sistema *ex-ante*, basado en la evaluación informada de pares en las Comisiones Asesoras de las grandes áreas de conocimiento y en la Junta de Calificación y Promoción. Luego, es el Directorio el que establece un orden de mérito. Los pares consultores intervienen en

carácter de asesores especialistas en disciplinas específicas, sin que adquieran el rol de jurados. El proceso de evaluación de los proyectos requiere de la opinión tanto de los pares consultores como de las comisiones asesoras. El método de evaluación utilizado por las comisiones asesoras y la Junta de Calificación y Promoción es ciego simple, por lo que las personas a cargo de la evaluación de pares conocen los datos personales de quienes se postulan al acceder a información sobre su edad, género, etnia, entre otras características sociodemográficas; de allí que, a fin de evitar posibles sesgos o discriminaciones, pueda resultar conveniente fortalecer la evaluación doble ciega.

Por otra parte, una autoridad del área de evaluación del organismo advierte que

> La carrera científica dentro de las universidades no ha sido facilitada a lo largo de muchos años y cuando se abrió esta posibilidad de las edades empezaron a aparecer candidatos y candidatas, sobre todo en algunas disciplinas, más humanísticas y sociales, que se presentan a la primera categoría de la carrera muy maduros en su vida profesional. Y eso es un problema en algunas disciplinas. En otras no, en las biológicas, en las exactas es imposible porque la competencia dentro de estas comunidades hace que tengas que empezar joven. [...] Se trata de contextualizar las carreras. Pero bueno, en general, lo que vemos es que la población que está ingresando está dentro de las medias de edad (autoridad de CONICET, comunicación personal, 26 de octubre de 2023).

Al respecto, un estudio estadístico reciente sobre los ingresos a las CIC entre 2006 y 2020 muestra que la edad promedio es de 34 años y que, a mayor edad, menor es la probabilidad de ingreso a la CIC (Adrogué y García de Fanelli, 2023). A su vez, las autoras afirman que la edad promedio de ingreso en las distintas grandes áreas decrece en el período analizado, pero existen variaciones de acuerdo a las cuatro grandes áreas. Sobresale el caso de las Ciencias Sociales y Humanidades, donde la edad promedio de ingreso es mayor en todos los períodos, a pesar de que desciende a 37,3 años entre 2016-2019, frente 36,5 años en Ciencias Biológicas y de la Salud; 35,7 en Ciencias Agrarias, Ingenierías y de los Materiales; y 35,6 en Ciencias Exactas y Naturales (Adrogué y Fanelli, 2023, p. 149).

En relación con el financiamiento de la investigación por parte del CONICET, como se sabe, los instrumentos de promoción por parte del organismo han sido más acotados y los recursos financieros menores a los de la Agencia I+D+i. Desde 2009, la línea de Proyectos de Investigación Plurianuales (PIP)[7] ha sido la de mayor continuidad en el organismo y está destinada a la conformación de grupos de investigación sin restricción de edad o categoría. Además, en los últimos años, se han alentado los Proyectos de Investigación Orientados (PIO), destinados a grandes problemas y desafíos ligados al desarrollo del país y en vinculación con diversos organismos y agentes públicos y privados, junto con los Proyectos de Unidades Ejecutoras (PUE). En estas convocatorias, no se observan líneas

[7] Al respecto, véase https://convocatorias.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/3/BASES-DE-LA-CONVOCATORIA-A-PIP-2023-2025.pdf

específicas de financiamiento destinadas a la promoción de las carreras iniciales, a pesar de que los proyectos PUE han contemplado el otorgamiento de becas internas doctorales y posdoctorales para personas en formación, incluidas en los equipos de trabajo.

En ese marco, en 2022, el CONICET lanza una convocatoria para el financiamiento de la investigación orientada específicamente a investigadoras/es recientemente incorporadas/os a los primeros peldaños de la CIC del organismo. Se trata de los Proyectos de Investigación Bianual para investigadoras/es asistentes y adjuntas/os (PIBAA). El propósito de la convocatoria es financiar los trabajos de investigación del plantel de investigación del CONICET "a fin de proporcionar financiamiento de líneas de investigación correspondiente a su plan de trabajo" (CONICET, 2022). Los proyectos tienen una duración de dos años y su financiamiento alcanza en 2022 los 250.000 pesos, lo que representa un 10 % del financiamiento total otorgado en un PICT inicial en el mismo año. Cabe señalar que el subsidio se orienta a un único/a integrante y el financiamiento se otorga por única vez, siendo 888 los proyectos financiados en 2022. Corresponde señalar que la convocatoria ha sido discontinuada. Con respecto al sistema de evaluación, las postulaciones a los PIBBA son evaluadas por pares y las Comisiones Asesoras intervienen para recomendar el financiamiento de proyectos. Los criterios de evaluación toman en cuenta las siguientes dimensiones: a) la calidad y factibilidad del plan de trabajo y b) los antecedentes del personal investigador, distribuyendo un máximo de 60 puntos para lo primero y 40 para lo segundo; es decir, un puntaje semejante al que se aplica en la

línea de los Proyectos de los PIP. Con todo, las líneas de financiamiento orientadas hacia las carreras tempranas por el organismo resultan acotadas tanto en la periodicidad de la convocatoria como en el monto del financiamiento, mientras que en el plano de la evaluación siguen el modelo tradicional implementado en el resto de los instrumentos.

Consideraciones finales

Del análisis realizado a lo largo de este trabajo, se desprende que un conjunto de ideas e instrumentos impregnan las políticas recientes de financiamiento y la evaluación de la investigación a nivel global en torno a criterios y principios de equidad y mayor diversidad en la distribución de los recursos. Parte de esas tendencias están orientadas por principios de justicia y responsabilidad en materia de evaluación académica y científica y en la creencia de que las prácticas más inclusivas en la evaluación y en la distribución del financiamiento son necesarias para mejorar e impulsar la calidad en la investigación. La actualización de los principales antecedentes de investigación y de los debates internacionales recientes en la temática muestra que quienes se encuentran en la etapa inicial de sus carreras son identificados como unos de los grupos más vulnerables. Esto sucede porque enfrentan barreras de entrada vinculadas con requisitos restrictivos en el acceso a los fondos de investigación, como así también otras adicionales, relacionadas con los diversos sesgos en la revisión de pares(por ejemplo,el llamado efecto mateo) y sus criterios y, en otros casos, con la escasez de información sobre los resultados de las financiación. De allí que el análisis y

la revisión de las distintas etapas de los instrumentos de financiación, desde las condiciones de admisión hasta la evaluación, adquieran un papel central a fin de reducir, o al menos mitigar, las inequidades en la evaluación de la investigación y de las carreras.

En Argentina, una dimensión de la búsqueda de mayor equidad en las carreras iniciales se liga con la eliminación de las restricciones etarias para el acceso a becas de formación de grado y posgrado, a la carrera académica y científica y al financiamiento para la investigación, cuestión que comienza a ser problematizada por un colectivo del personal de investigación, con el apoyo de gremios del sector. Como problema público alcanza su mayor expresión con la sanción de la Ley 27.385, la que deroga por discriminatorio el límite de edad para el acceso a las becas de formación doctoral y posdoctoral y a la carrera científica y tecnológica del CONICET. A su vez, la medida tiene un efecto amplificador, aunque con distintos alcances, en otros ámbitos como en las agencias de financiamiento de la investigación y en las universidades nacionales.

Desde una perspectiva política del análisis de las ideas e instrumentos de promoción de la investigación en Argentina, cada agencia y organismo opta por diversos diseños y formas de operacionalizar la cuestión de la equidad dentro del paradigma evaluativo, en función del modelo de gobernanza y de la capacidad de agencia de las partes interesadas (Capano, 2023). En el caso del instrumento PICT, el cual se ha ido haciendo más sofisticado en su diseño a lo largo de las convocatorias, se prioriza una postulación diferenciada para las carreras iniciales dentro de la convocatoria y se fija un primer requisito de evaluación de

la trayectoria sobre la base de la edad académica, definido de acuerdo a criterios institucionales. Así, el Directorio de la Agencia I+D+i mantiene cierto control y margen de gobernanza en esta primera etapa de admisibilidad de los proyectos como así también en la de adjudicación, en la que aplica un puntaje extra orientado a diversificar la cantidad de investigadoras/es con financiamiento. En cambio, la instancia de acreditación curricular queda a cargo de las comisiones temáticas, las que establecen y revisan los méritos y la condición de investigador/a en actividad de acuerdo a criterios disciplinares, mientras que las y los pares externos ponderan la propuesta.

Por su parte, la operacionalización de la Ley 27.385 en los ingresos a la CIC implica que, en términos de gobernanza, la decisión sobre el estadío en la carrera y los méritos correspondientes recae principalmente en las y los pares evaluadores de las comisiones de las cuatro grandes áreas, quienes analizan y puntúan la trayectoria de cada postulante, en función de la categoría a la que se presentan y en relación con su trayectoria. Cabe destacar que, tanto en la presentación a investigador/a inicial en la convocatoria PICT como en la Convocatoria a ingresos de la CIC, se combinan distintas medidas tendientes a promover la equidad de género en las postulaciones, como la extensión de un año por cada hijo del/la postulante, las cuales son previas a la eliminación del criterio de edad biológica, aunque luego las primeras se reformulen y amplían en sus alcances.

En relación con el financiamiento de la investigación por parte de CONICET, como se mencionó previamente, no existen líneas de postulación especiales para las

carreras iniciales en los instrumentos de más larga trayectoria, como losPIP o bien en los recientes, como los PIO o los PUE. Por lo tanto, el diseño en 2022 de la convocatoria a los PIBAA ha sido una iniciativa inédita orientada a la promoción de la investigación en las carreras iniciales. A pesar de ello, los métodos de evaluación han seguido las prácticas tradicionales, los recursos otorgados han sido bastante moderados y, por el momento, la convocatoria no ha logrado continuidad en el tiempo.

Con todo, las ideas en torno a una evaluación más justa de la investigación y a una mayor equidad en el financiamiento de la investigación atraviesan el diseño e implementación de diversos instrumentos de política como capas de legados divergentes que se influencian recíprocamente, al tiempo que asumen características propias y situadas localmente, en función de la trayectoria y cultura de los sistemas de investigación y las de sus respectivas agencias y organismos. Como línea futura de trabajo, se busca indagar en qué medida estos instrumentos permiten al personal de investigación acceder a los siguientes esquemas de subsidios y a la etapa intermedia de la carrera. Finalmente, interesa reflexionar sobre las posibilidades y los desafío de generar una mayor equidad y diversidad en las carreras en países como Argentina, con procesos contradictorios de profesionalización académica y científica y de discontinuidad en el financiamiento de la ciencia, como resultado de los ciclos de expansión y contracción en las políticas del sector.

BIBLIOGRAFÍA

Adrogué, Cecilia y Fanelli, Ana María (2023). Ingreso a la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico del CONICET: 2006- 2020. Cecilia Adrogué et al., *Las trayectorias de investigadoras e investigadores del CONICET 1985-2020: Promociones, perspectivas de género y comportamiento por campo científico* (pp. 143-160). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET.

Aristimuño, Francisco Javier (2023). Financiamiento público de la ciencia y la tecnología: un estudio de la evolución del presupuesto público argentino de función ciencia y técnica (1983-2022). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 18(54), 225–257. https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-373

Balbachevsky, Elizabeth (2019). The academic market in Latin America: challenges and opportunities for early career scholars. Marian Mahat y Jennifer Tatebe (eds.), *Achieving academic promotion (Surviving and thriving in academia)* (pp. 127-142). Bingley: Emerald Publishing Limited.

Beigel, Fernanda y Gallardo, Osvaldo (2021). Productividad, bibliodiversidad y bilingüismo en un corpus completo de producciones científicas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16(46), 41-71. https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/211

CLACSO-FOLEC (6 de junio de 2022). Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe [Declaración aprobada en la XXVII Asamblea General de CLACSO]. Ciudad de México. https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/

CLACSO/169563/1/Declaracion-CLACSO-FOLEC-version-extendida.pdf

Capano, Giliberto (2023). Ideas and instruments in public research funding. Benedetto Lepori, Ben Jongbloed y Diana Hicks (eds.), *Handbook of public funding of research* (pp. 73-89). Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

Curry, Stephen et al. (2020). *The changing role of funders in responsible research assessment: progress, obstacles and the way ahead*. RoRI Working Paper, (3). https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13227914.v1

De la Fare, Mónica y Rovelli, Laura (2020). Los doctorados en los sistemas nacionales de posgrado de la Argentina y Brasil. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, *21*(1), 1-29. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/42596/44914

De Rijcke, Sarah et al. (2015). Evaluation practices and effects of indicator use—a literature review. *Research Evaluation*, *25*(2), 161-169. doi:10.1093/reseval/rvv038

De Winde, Charlotte et al. (2021). Towards inclusive funding practices for early career researchers. *Journal of Science Policy & Governance*, *18*(01), 1-26. https://doi.org/10.38126/JSPG180105

De Winde, Charlotte et al. (5 de abril de 2019). What makes funding programs fair? *EcrLife (blog)*. https://ecrlife.org/what-makes-funding-programs-fair-2/.

Fanelli, Daniele y Larivière, Vincent (2016). Researchers' individual publication rate has not increased in a century. *PLoS ONE*, *11*(3). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149504

Fiorentín, Florencia; Molina, Fernando y Suárez, Diana (2023). Brecha de género en los PICT y ciclo de la política: tres hechos estilizados tras 20 años de implementación. Diana

Suárez y Mariano Pereira (eds.), *Los PICT: una experiencia de promoción de la investigación en ciencia y tecnología en la Argentina* (pp. 22-37). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación y Agencia I+D+i. https://www.ciecti.org.ar/los-pict-una-experiencia-de-promocion-de-la-investigacion-de-la-ciencia-y-tecnologia-en-argentina/

Fritch, Rochelle et al. (2021). Using narrative CVs. Process optimization and bias mitigation. San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA). https://zenodo.org/record/5799414#.YeM-41lOlPY

Hicks, Diana et al. (2015). Bibliometrics: the leiden manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429-431. https://doi.org/10.1038/520429a

Lvovich, Daniel (2009). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 157-163.

Huber, Jùnger et al. (2022). Nobel and novice: author prominence affects peer review. *Proceedings of the National Academy of Sciences of United States of America*, 119(41). doi: 10.1073/pnas.2205779119

Lebel, Jean y McLean, Robert (2021). *Research Quality Plus*: otra forma es posible. Erika Kraemer-Mbula et al.(eds.). *Transformando la excelencia en la investigación: nuevas ideas del Sur Global* (pp. 275-286). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario y African Minds.

Neave, Guy (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental, 1986-1988. *Universidad Futura*, 2(5), 5-16.

Niembro, Andrés; Aristimuño, Francisco y Del Bello, Juan Carlos (2021). Federalización e ingresos de investigadores a CONICET en 2019 y 2020: ¿del dicho al hecho hay mucho trecho? *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 10(20), 233-269.

McAlpine, Lynn; Amundsen, Cherily y Turner, Gill (2013). Identity-trajectory: reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952-969.

Melkers, Julia; Woolley, Richard y Kreth, Quintin (2023). Research funding and scientific careers. Benedetto Lepori, Ben Jongbloed y Diana Hicks (eds.), *Handbook of public funding of research* (pp. 73-89). Massachusetts: Edward Elgar Publishing. https://www.projectfundinghandbook.com/

Miranda-Nieto, Alejandro; Schreiber, Franzizca y McAlpine, Lynn (2022). The global state of young scientists in Latin America and the Caribbean: An exploration of constraints and strategies. Global Young Academy y German National Academy of Science Leopoldina. https://globalyoungacademy.net/publications/the-global-state-of-young-scientists-in-latin-america-and-the-caribbean-an-exploration-of-constraints-and-strategies/

Ramallo, Viviana (2023). El ciclo de los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica: un repaso por sus principales características. Diana Suárez y Mariano Pereira (eds.), *Los PICT: una experiencia de promoción de la investigación en ciencia y tecnología en la Argentina* (pp. 7-21). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación y Agencia I+D+i. https://www.ciecti.org.ar/los-pict-una-experiencia-de-promocion-de-la-investigacion-de-la-ciencia-y-tecnologia-en-argentina/

Rovelli, Laura (2023). Evaluación responsable y ciencia abierta: agenda de reformas. *Revista Integración y Conocimiento*, 12(2), 11-27. https://doi.org/10.61203/2347-0658.v12.n2.42029

Rovelli, Laura y González, Ana Luna (2024). Reformas en la evaluación responsable de la investigación: un estudio de tres casos de programas de I+ D+ i orientados a problemas de desarrollo en Argentina. Laura Rovelli y Pablo Vommaro (coords.), *Evaluación académica situada y relevante Aportes y desafíos en América Latina y el Caribe* (pp. 89-125). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación-DORA (2013). https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/

Sarthou, Nerina (2023). Las becas CONICET para Temas Estratégicos: balance y desafíos. *Ciencia, Tecnología y Política*, 6(10). https://doi.org/10.24215/26183188e091

Sarthou, Nerina (2019). Tendencias en la evaluación de la ciencia en Argentina: género, federalización y temas estratégicos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 37-73. http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/695/644.

Suárez, Diana y Fiorentín, Florencia (2018). Federalización y efecto Mateo en la política científica. El caso del Pict en la Argentina (2012-2015) (Documento de trabajo n° 12). Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación. http://www.ciecti. org.ar/wp-content/uploads/2018/06/DT12-Federalizacion_Mateo_PICT.pdf.

Suárez, Diana y Pereira, Mariano (2023) (eds.). *Los PICT: una experiencia de promoción de la investigación en ciencia y tecnología en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación y Agencia I+D+i. https://www.ciecti.org.ar/

los-pict-una-experiencia-de-promocion-de-la-investigacion-de-la-ciencia-y-tecnologia-en-argentina/

Sutz, Judith (2021). Redefiniendo el concepto de excelencia en la investigación con desarrollo en mente. Erika Kraemer- Mbula et al. (eds.). *Transformando la excelencia en la investigación: nuevas ideas del Sur Global* (pp. 23-45). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario y African Minds.

Vanholsbeeck, Marc (2022). Between the traditional, the neo-liberal and the open university: early career investigators caught in the triple bind of academic career requirements. Tim Engels y Emanuel Kulczycki (eds.), *Handbook on Research Assessment in the Social Sciences* (pp. 316-334). Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

FUENTES DOCUMENTALES

Agencia I+D+I (2023). Bases de la convocatoria a Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica. PICT 2023. http://www.agencia.mincyt.gob.ar/upload/Bases%20PICT-2023_vf.pdf

CONICET (2008). Res. 033/08. Reglamento de evaluación. https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Reglamento-Modificado-por-RESOL-2019-1870-APN-DIRCONICET-1.pdf

CONICET (2021). Estudios de trayectorias de investigadoras e investigadores del CONICET 1985-2020. Evolución de la dotación entre 1985 y 2020. Gerencia de Evaluación y Planificación Institucional. Serie Estudios Especiales. https://evaluacion.conicet.gov.ar/estudios-especiales-e-informes/

CONICET (2023). Criterios de evaluación para solicitudes de ingreso a la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico

de. Convocatoria general. https://evaluacion.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/4/Anexo-Criterios-de-evaluacion-CIC-General-2023-IF-2023-130876035-APN-CONICETMCT_760788cec1ff399a30-13.pd

La experiencia biográfica de *evaluar* y *ser evaluado* en los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en Argentina

Contribuciones narrativas al diseño de políticas y reformas del sistema

Luis Porta, Mariana Foutel, Jonathan Aguirre y Laura Proasi

Introducción y coordenadas epistémicas. Los procesos de evaluación desde la dimensión biográfica-narrativa

Desde el plano internacional y regional, algunas de las recomendaciones para la reforma de la evaluación de las trayectorias académicas y científico-tecnológicas se orientan a fortalecer la dimensión cualitativa en los procesos de evaluación de pares, mientras que se incentiva el uso de indicadores responsables (CLACSO, 2022; COARA, 2022; DORA, 2013). Sobre el primer punto, los sistemas de investigación de algunas naciones, como los Países Bajos, Irlanda, Suiza y el Reino Unido, han revisado la evaluación en las carreras y han incorporado como una de las principales innovaciones el uso de formatos narrativos de

curriculum vitae (Delgado-López-Cózar; Ràfols y Abadal, 2021). Con ello, se busca complementar los formatos tradicionales de información curricular con un enfoque adicional basado en la autorrepresentación narrativa, lo que permite ofrecer relatos textuales de los logros y trayectorias profesionales y, a la vez, desalentar la dependencia excesiva de la comparación puramente cuantitativa, ampliar los criterios de calidad y logros en la investigación y promover la apertura a trayectorias académicas y científico-tecnológicas más diversas (Fritch et al., 2021; Strinzel et al., 2021).

Como parte del equipo de investigadores del Proyecto PISAC 2022 "Fortalecimiento de la Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030 a partir de la contribución al diseño de políticas y reformas en los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina" y desde el nodo de la Universidad Nacional de Mar del Plata-Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), abonaremos a la discusión, al debate y al diseño de políticas innovadoras en el campo de los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en Argentina desde la perspectiva que venimos trabajando desde hace más de veinte años en torno al enfoque investigativo biográfico, autobiográfico y narrativo en educación (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Porta y Martínez, 2015; Porta y Álvarez, 2018; Porta, Aguirre y Ramallo, 2018; Porta, 2021; Aguirre y Porta, 2021, 2022; Ramallo y Porta, 2022; Porta, Ramallo y Aguirre, 2023; Crego, Ramallo y Porta, 2023; Aguirre, Foutel y Porta, 2023; Porta y Molinas, 2024).

En primer término, asumimos la evaluación como un proceso complejo, multifacético, polisémico, estético, político y performativo (Morin, 1997; Celman, 2009; Celman y Olmedo, 2011; Taylor, 2015; Litwin, 2016; Camilloni, 2016; Molinas, 2017; Maggio, 2018; Anijovich y Cappelletti, 2018). De esta manera, no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia respecto del objeto evaluado, de los sujetos involucrados y de la situación en la que se ubiquen (Celman y Olmedo, 2011). Acordamos con Celman cuando sostiene que

> Los objetos de evaluación son objetos construidos, gracias a las preguntas que les formulemos y las finalidades que se les haya atribuido. Por lo tanto, variarán de acuerdo a ellas. Lo que se evalúa no son cosas con existencia e identidad independiente de quienes los valoran (Celman, 2009, p. 23).

Al mismo tiempo, debemos situar los procesos de evaluación dentro de las principales líneas didácticas del campo de las ciencias de la educación. Tanto la evaluación de los aprendizajes como la evaluación de trayectorias profesionales e institucionales recuperan dimensionalidades didácticas y pedagógicas que deberían ser tenidas en cuenta al momento de indagar dichos procesos. Estos, independientemente de los contextos, niveles y territorios en los que se inscriban, no pueden escindirse de la condición biográfica de *quienes evalúan* y de *quienes son evaluados*. Pensamos la evaluación en un marco ético y político:

> Las consecuencias morales del acto de evaluar se convierten en la mayor de las preocupaciones. Al reconocer nuestras historias personales, seguramente recordamos el impacto de alguna buena o mala evaluación que nos marcó en el despertar de la vocación,en el reconocimiento de la importancia de alguna propuesta, en la autoestima, en alguna decisión importante. Esas marcas indelebles nos remiten a las consecuencias de evaluar (Litwin, 2016, p. 167)

Las marcas a las que refiere Litwin son aquellas marcas biográficas de una trayectoria vital y profesional que definen gran parte de nuestro ser y estar en el mundo. Nos constituyen como sujetos que enseñan, aprenden, se relacionan con otros y coforman otras trayectorias en el ejercicio profesional. Las dinámicas, modos y formas en que se construyen y reconstruyen las biografías, a través de aprendizajes biográficos, están enmarcadas en contextos sociales y culturales determinados. Esta relación simbiótica entre temporalidad y aprendizaje biográfico, al decir de Delory Momberger, "[...] proviene al inscribirse nuestras experiencias en el tiempo social, por lo que este aprendizaje se presenta como una apropiación biográfica, como una biografización de las temporalidades sociales" (2009, p. 1). A través de la biografización de las experiencias de vida, los sujetos se van dando una forma, la cual tiene por objetivo el propio reconocimiento y el que otros tendrán de nosotros (Bolívar y Domingo Segovia, 2018). Las experiencias vividas, adquiridas en el entorno social, tanto de manera inmediata como aquellas que se van acumulando en nuestro devenir experiencial, se metabolizan

en recursos que luego serán usados como esquemas de acción ante diferentes situaciones sociales, entre ellas las escolares, a manera de un hacer práctico (Pérez y Aguirre, 2022). Y es en este hacer práctico y en los modos en que representamos estas experiencias, donde vamos re-inscribiendo y biografizando, en forma y sentido, nuestra historia, siempre inserta en una temporalidad definida. Es ello lo que permite hablar en la actualidad de una marcada "expansión biográfica" (Porta, 2021, p. 21) en términos temáticos, metodológicos y ontológicos (Porta, 2021).

En efecto, narrativizar esas experiencias biográficas sobre las evaluaciones en las que hemos participado permite no sólo volver sobre ellas desde otras coordenadas interpretativas, sino que el mismo protagonista, al textualizar su itinerario vital, lo resemantiza redescubriendo nuevos sentidos y significados que le permiten, en ocasiones, comprender su propio devenir actual como profesional y como persona (Delory Momberger, 2009; Lispector, 2011; Jullien, 2016; Arfuch, 2018; Porta, 2021, 2023; Aguirre et al., 2023).

Las investigaciones que apuestan por estos registros y metodologías centran su atención en el registro narrativo que trastoca el sentido lineal y cronológico del tiempo (Marramao, 2008) y posibilita a quien narra y a quien escucha esa narración reinterpretar el objeto de estudio desde una polifonía de experiencias que lo enriquecen y a la vez lo complejizan.

Desde este locus de enunciación, entendemos que, para zambullirnos en el rizomático espacio de la evaluación, necesitamos volver sobre aquellas experiencias biográficas que han constituido las trayectorias de quienes

hoy evalúan en el campo académico, científico y tecnológico nacional. La manera en la que los académicos e investigadores han sido evaluados, la forma en la que el propio campo los ha evaluado pueden servir como pasaje interpretativo en vistas a considerar su posición epistémica, política, performativa, ética y teórica respecto al proceso de evaluación actual (Porta, Aguirre y Foutel, 2024).

El objetivo del capítulo radica en la posibilidad de aportar contribuciones narrativas y biográficas al rediseño de políticas y reformas del sistema de evaluación local y regional a partir de las propias experiencias de quienes lo constituyen diariamente (Porta, Aguirre y Foutel, 2024). Implica apostar por metodologías minúsculas que vayan de lo molecular a lo molar (Porta, 2022), de lo cotidiano a lo sistémico, de lo singular a lo colectivo (Aguirre, 2022). Así, a partir de las entrevistas en profundidad realizadas de forma interinstitucional con los nodos participantes de la investigación, nos sumergiremos en el aspecto biográfico de la evaluación para, desde dicha condición, brindar algunas contribuciones narrativas al diseño de políticas y reformas del sistema y recuperar los itinerarios vitales de quienes en la actualidad han adquirido una posición de relevancia en el campo científico, tecnológico y académico argentino.

Aspectos metodológicos. La inscripción de la perspectiva biográfica, autobiográfica y narrativa en el proyecto PISAC 2022

En términos metodológicos, el capítulo que presentamos se inscribe en el proyecto mayor "PISAC 2022- Plan

Nacional de CTI", al cual hicimos referencia en el apartado introductorio. Desde el aporte y las producciones de diversos equipos de investigación de universidades nacionales que conformaron los respectivos nodos de trabajo, el proyecto se propuso contribuir con la formulación de políticas públicas orientadas hacia algunos lineamientos comunes de reforma en la evaluación de las trayectorias, de los proyectos de I+D+i y de las instituciones y carreras en los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica de Argentina. En este contexto, la investigación partió de la hipótesis que sostiene que, desde la última década y en particular en los dos años de la pandemia por el covid-19, proliferan nuevas tendencias globales para ponderar la calidad académica y de la ciencia, tecnología e innovación, orientando la evaluación hacia principios de equidad, inclusión, apertura, colaboración y participación. A la vez, se incentiva una mayor diversidad de conocimientos y trayectorias para atender a desafíos complejos e interdisciplinares y a imperativos socioeconómicos y ambientales críticos, cuestión que promueve un conjunto de reformas, nuevos esquemas y metodologías de evaluación situados en la trayectoria de los ecosistemas académicos y científico-tecnológicos locales que permitan transformar la cultura de investigación y su relación con la sociedad.

Teniendo en cuenta la hipótesis de trabajo y el carácter de los objetivos que persigue el proyecto mayor, se desplegó una investigación cualitativa que trianguló distintas técnicas de indagación (Verd y Lozares, 2016). En el caso particular del nodo de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y, a partir del trabajo que venimos desarrollando desde hace 20 años en el seno del Grupo

de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades, nos abocamos a analizar biográfica, autobiográfica y narrativamente los testimonios de aquellos entrevistados que recuperaban aspectos centrales de los procesos evaluativos desde coordenadas vitales a partir de las cuales emergía la condición biográfica de la evaluación.

Las narrativas biográficas que analizaremos nos permiten acercarnos al posicionamiento actual de quien evalúa a partir de las marcas biográficas que han definido su propio ser evaluado en los sistemas de evaluación científicos, tecnológicos y académicos en Argentina.

De las sesenta entrevistas realizadas por todos los nodos que conforman el proyecto, para el presente escrito, seleccionamos en primera instancia las cinco que realizó el equipo de la UNMdP e incorporamos al análisis seis más que fueron realizadas por otros equipos a partir de un guión semiestructurado consensuado por todos los miembros del Proyecto PISAC y que sirvió de instrumento para las conversaciones realizadas. En este capítulo, no referenciamos los testimonios de los entrevistados a partir de su nombre y apellido, sino que lo hacemos recuperando su rol institucional y profesional en el sistema.

Finalmente, en sintonía con la metodología general del proyecto, que procuró la elaboración de una caja de herramientas para el diseño de reformas e instrumentos de evaluación responsable , el nodo de la UNMdP, en esta última etapa del trabajo, contribuyó a la elaboración de la Herramienta para el diseño y evaluación de un CV Narrativo. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC.

Hallazgos. Historicidad, territorialidad y socialidad en las marcas biográficas de la evaluación

En el devenir del capítulo anticipamos que las investigaciones narrativas, biográficas y autobiográficas analizan, interpretan y comprenden las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan, en forma de relato, los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje y desaprendizajes a lo largo de la vida. Las textualidades autobiográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones, etc., se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales de los sujetos (Delory Momberger, 2009; Porta, 2021). La condición biográfica de un sujeto se edifica a partir de su propia historicidad, territorialidad y socialidad (Arfuch, 2018).

Estas tres dimensiones grafican la inscripción del participante de nuestras investigaciones en una temporalidad sociohistórica que no es lineal, sino que se va creando y recreando a partir del relato mismo sobre esas marcas biográficas. Evidencian también la manera en la que esas marcas se configuran desde la socialidad del individuo en relación con los otros y las vinculaciones que gesta a lo largo de su travesía vital, como así también la forma en que la narración de las marcas biográficas aparece territorializada en instituciones, localidades, escenarios, etc. Así, historicidad, socialidad y territorialidad permiten

recuperar narrativamente la condición biográfica de quienes participan de nuestras indagaciones desde coordenadas interpretativas transversales.

A continuación, compartimos retazos narrativos de los entrevistados que refieren a los procesos de evaluación académica, científica y tecnológica en tanto marcas que permiten comprender la manera en la que, en la actualidad, ellos mismos asumen la evaluación luego de haber adquirido una posición en el campo, que les posibilita evaluar en diversos contextos y convocatorias. Decanos, directores de doctorado, investigadores universitarios y del CONICET vuelven sobre su biografía narrando aquellas primeras experiencias evaluativas que los han marcado. En algunos, surge la empatía como condición inherente a los procesos de evaluación; otros, a partir de la experiencia doctoral y de la experticia en presentaciones a convocatorias de ciencia y tecnología, pueden transmitir ese caudal experiencial a sus dirigidos; en ciertos casos, se menciona el trauma de la evaluación por cuestiones ajenas al ámbito académico.

> *Las marcas que tienen que ver con mi trayectoria son múltiples*. Recuerdo inicialmente mi camino una vez que me gradué en la carrera de sociología en La Plata, y ¿por qué? Lo recuerdo porque *cuando terminé mi carrera lo primero que hice, me reuní con quien había sido mi director y esa persona me dijo*: "Mirá, *yo mucho lugar no te puedo dar, pero te voy a incorporar a un grupo de investigación para que puedas ir armando algún antecedente*". Esa fue la primera vez que tuve noción de que los antecedentes pesaban y que había algunas cosas que pesaban más que

otras. La segunda marca tuvo que ver con una persona con la cual yo empecé a trabajar acá en Mar del Plata, que me señaló que había algo que se llamaba el Programa de Incentivos y me dio el manual de procedimientos para que lo vea. Esas dos marcas son importantes porque de algún modo me llevaron a una manera de mirar algunas cosas, que no tenía muy presentes y que no coinciden con mi trayectoria. Cuando empecé una vez que me gradué, las primeras veces di clases, tenía mucho cargo docente [...] fui concursando, me fui presentando en un contexto en el que en Mar del Plata no había muchos sociólogos y, por lo tanto, no es que mi carrera la fui pensando estratégicamente en términos de hay que hacer algunas cosas y otras no, pero sí tuve la idea de que habían cosas que valían más que otras y había gente que me lo hacía sentir. Esto explica que, en mi caso, aún sin haber sido becario de CONICET, sin haber tenido experiencia en becas o lo que fuere, yo me presenté a la carrera investigador una vez que me doctoré y entré.

Mi ingreso a la carrera de investigador, siendo un profesional que tenía mucho cargo docente y que mi vida la había armado más en ese perfil, va incidir en mi manera global de ver los procesos de evaluación académica. *Siempre pienso y pensé que en mi biografía lo que me debía conducir es ser muy empático con las trayectorias singulares que tiene cada uno*, porque no todos tienen la idea de poder ser investigadores, pero en algún momento la oportunidad la pueden tener y hay que acompañarlos en ese camino. Trato de mirarme a mí mismo y pienso en los hitos que yo tuve para ver gente que me fue mostrando

un mundo. Cómo debían ser las cosas que algunas de esas cosas las pude hacer aunque no me guié en ese sentido tanto por lo que me habían dicho, sino sólo en algunos planos y que me permitieron decir "bueno, en algún momento me puedo dedicar a investigar" y también esta idea de que alguien siempre te puede acompañar y puede ser quien confíe en vos y te dé una oportunidad por más que el sistema en su conjunto no lo haga [...]. *Te vuelvo a decir: cuando inicié mi carrera de investigador yo no tenía una presentación tan formalizada.* O sea, de hecho tenía más confusiones que otra cosa..., por ejemplo, yo no tenía en claro la diferencia entre revistas indexadas y no indexadas, no tenía jerarquización de congresos nacionales, internacionales y, vamos a decirlo así, en mi rol como director, lo que les muestro a los chicos y chicas es qué cosas son las que exige el sistema científico tecnológico para aquel que quiere dedicarse a esto y lo hago abiertamente. Les indico cuál es el camino que tienen que seguir siempre, también considerando empáticamente las historias de cada uno de ellos;pretendo ponerles una lógica de perseguir y cazar antecedentes, no como si esto fuera el único objetivo, pero sí que sepan que hay cosas que valen y que las tienen que cuidar. Por ejemplo, hace un ratito estaba charlando con una persona que está empezando su camino de investigación y le trataba de desmitificar algunas cosas. La chica me decía "bueno, no tengo antecedentes de publicaciones, no tengo becas".Le digo "bueno, mirá, depende, depende de dónde te evalúen es lo que vas a necesitar y tampoco necesitás tanto" (decano e envestigador del CONICET, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023).

¿Por qué nos eligen para ser evaluadores?, por nuestra trayectoria. No está mal, uno puede decir. Yo, sin embargo, siempre digo, si hubiera alguna manera de conocer, de medir con seriedad, de medir a ojo de buen cubero, medir con seriedad una característica de los evaluadores, debiera ser la empatía. ¿Pero la empatía en qué sentido? Es muy difícil cuando yo tengo que evaluar y valorar algo que es muy diferente a lo que hago yo. Pero ojo, es humano esto, yo conozco mi forma de trabajo, mi forma de investigación. Mi hijo es docente en la universidad en Metodología de la Investigación y a veces, simplemente para chicanear le digo, ¿cómo vas a enseñar metodología de la investigación? A ver, hay una metodología de investigación en historia, otra en física, otra en química, otra en psicología, otra en educación y, además, dentro de cada una de estas disciplinas, distintos métodos, lo que uno generalmente hace cuando se vuelve investigador, conocemos las metodologías de la investigación en nuestro campo [...]. Entonces, esta empatía muestra..., porque además también ocurre, a veces es curioso esto, ¿no?, los investigadores nos ponemos, los evaluadores nos ponemos más duros cuando es el mismo tema o temas parecidos a lo que investigamos nosotros, pero lo hacen con otro enfoque, con otra perspectiva teórica, con otra metodología, y ahí es lo que más nos cuesta. Siempre digo que la principal característica para integrar una comisión debería ser esa capacidad de empatía. Porque ¿la empatía qué es? *Ponerte en el lugar del otro, es otro u otra el que hace esa investigación, no es la mía. Yo sé cómo la hago yo, cómo la hacemos en mi grupo, y en los tres o cuatro grupos con los que tengo relación muy cercana* (profesor titular

universitario e investigador del CONICET, comunicación peronal, 3 de diciembre de 2023).

Mis antecedentes respecto a ser evaluada, en las primeras etapas, fueron sumamente duros y traumáticos. Hasta hace unos años, en CONICET era como que los puestos de evaluación estaban coordinados por personas que tenían, por decirte, ya como su grupo. A mí me tocó pertenecer a un grupo de una profesora que era en realidad un matrimonio. Estaba la profesora y el profesor. Ellos, si bien eran sumamente capaces y habían formado grupos de investigación muy fuertes, por razones políticas, pero no políticas partidarias, sino por políticas institucionales, no sé cómo llamarles, ellos quedaron fuera, no pudieron nunca ingresar en CONICET, por más que tenían antecedentes muy superiores a otras personas que habían ingresado. Entonces, las personas que trabajábamos con ellos también teníamos dificultades o casi la imposibilidad de ingresar al CONICET, porque, como ya te dije, en Córdoba conocíamos quiénes eran los que estaban sentados allá en la silla y que digitaban quién entra, quién no entra, que iba más allá de los antecedentes o de tus capacidades. Recién pude ingresar al CONICET en el año 2009, en el año 2009 luego de hacer un montón de presentaciones... que te digo que yo veía después, justo en ese tiempo yo estaba ocupando la Secretaría de Ciencia y Técnica acá en la Facultad, y veía, porque a mí me tocaba en esa época, que todo era en papel, me tocaba ver los *currculums* de un montón de gente, de concursos o designación. Y veía que había un montón de gente que estaba en CONICET, que tenía antecedentes muy inferiores a los míos. Llega

un compañero que vive en Estados Unidos y, hablando con él, me dice ¿por qué no hacés una presentación en CONICET? Entonces te digo que en ese momento hice esa presentación. Me ayudó consultar también a un abogado para no meter la pata en la presentación que hacía y, en base a eso, ese año pude ingresar, pero si no, es como que yo veía que había personas que tenían menos antecedentes y que seguían ingresando y yo no podía hacerlo. Desde ese momento, estoy en el CONICET.Incluso gente que trabaja conmigo, que hizo la tesis conmigo, después tuvieron, bueno, toda la carrera, digamos beca (investigadora del CONICET, comunicación personal, 19 de noviembre de 2023).

Creo que gran parte del joven académico, un poco inseguro y al mismo tiempo un poco creído, tiene ese *habitus*, o esa disposición a pensar en términos de "yo me gano las cosas con mi mérito" y cuando no me va bien "me cagaron". Te diría que, hasta que me fui a Francia en 2002, con 28 años recién cumplidos, mi experiencia mayormente era esa, es esa ideología, digamos, esa ideología de la academia argentina de fines de los noventa, principios de los dos mil, que sigue existiendo un poco, en el mundo de los becarios, *que básicamente es la percepción que tiene sobre el sistema alguien que no tiene ningún poder, o sea, cuando vos solo sos evaluado, te construís una imagen del sistema, porque no lo conocés, que en general no tiende a coincidir con cómo el sistema funciona. Con el mérito no alcanza y, en general, no te cagan, esa sería mi frase*, es decir, con el mérito solo no alcanza, pues depende mucho de que te toque un evaluador que tenga afinidad con tu enfoque

> y sin caer que eventualmente pueda haber alguna conspiración muy puntual para darle un caso a un evaluador, para que lo cague o para que lo favorezca, que es como una especie de fantasma que existe. Creo que eso es muy marginal, muy lateral, está permanentemente en proceso de control, siempre se está controlando eso, intersubjetivamente en las comisiones, sobre todo en CONICET, por ejemplo, es decir uno no puede hacer lo que quiere, siempre se está controlando eso. Y eventualmente, cuando sucede y nadie lo vio venir, después hay un proceso de sanción, ¿no? (director de un doctorado en ciencias sociales e investigador principal del CONICET, comunicación personal, 25 de noviembre de 2023)

Hasta aquí podemos apreciar la potencia de narrar la experiencia biográfica del ser evaluado y de evaluar. Contextos múltiples, territorios académicos variados dan cuenta de diversas maneras de instalarse en el proceso de evaluación. De allí que la narrativa autobiográfica posibilita ingresar al proceso evaluativo desde coordenadas que ubican a los actores intervinientes en primer plano. Frente a perspectivas que, en la actualidad, enarbolan la no intromisión de la subjetividad en los procesos de evaluación, estas apuestas metodológicas y conceptuales recuperan la potencia de la biografización de las trayectorias para dar cuenta de una mayor pertinencia no solo de los instrumentos de evaluación, sino de la valoración de trayectorias no lineales de ejercicio profesional.

> *Mi propia experiencia, como evaluado, está vinculada a eso que te decía respecto al contexto del ser un joven que no*

conoce cómo funciona el sistema y que, por tanto, le parece que las cosas suceden por propio mérito cuando triunfa y porque lo cagaron cuando pierde y, en realidad, hoy veo que son dos ideas más bien falsas ¿no? Pero, por ejemplo, a mí me fue muy bien en la evaluación. Mi primera beca en la que me presenté me salió, la beca de estudiante de la UBA. Eso a mí me cambió la vida, porque si no hubiera sacado la beca en ese momento con 22 años, yo ya el acuerdo que tenía con mi familia era que iba a trabajar, que iba a empezar a trabajar, yo no trabajé hasta el tercer año de la carrera, que sería ese momento, o cuarto año. Después, bueno, mi ingreso a la docencia fue, como creo que suele ser, más bien por cooptación, sin ningún elemento meritocrático, sino simplemente el capricho eventual del titular o del profesor que te recluta. De hecho, yo tenía, siempre tenía ganas de entrar como ayudante de alumno, no había concursos en la UBA, sino que era por cooptación, digamos, y había muchos profesores que a mí me daban muchas señales de, bueno, el primero que se me acercó [...] . Pero es muy interesante la evaluación de mi primera beca del CONICET, que es la del 99, que no me sale, porque yo estaba bastante confiado, digamos, tenía un libro publicado en Ediciones de la Flor, había ganado un concurso de investigación, tenía 9.40 de promedio, había sido becario de universidad, ya era ayudante graduado, era ayudante en tres materias de algún modo prestigiosas [...], entonces, para mí era imposible que no me saliera y, efectivamente, era imposible que no me saliera. Pero, evidentemente, no me tenía que salir y ponele que, en ese momento, porque además era así, era 50 % promedio ponderado, 30 %, otros antecedentes,

20 % proyecto. No podía perder, me pusieron cero en el proyecto y con el argumento de que el diseño metodológico no permite poner a prueba las hipótesis planteadas, por lo tanto, esto no resulta factible, cero. Viste que a veces ahora te desagregan puntajes por lo del marco teórico, metodología y, eventualmente, de factibilidad. Podés perder unos puntos, bueno, a mí me pusieron cero. Que me pusieran cero en el proyecto era la única manera que había de que no me dieran la beca y ahí yo no sé qué es lo que pasó, porque tampoco sé lo que pasó cuando sí me salió la beca. Tengo algunos rumores cuando entré a carrera y de quién me evaluó y quién me defendió (director de un doctorado en ciencias sociales e investigador principal del CONICET, comunicación personal, 25 de noviembre de 2023).

El doctorado, en una época, era el fin de la carrera profesional. Nosotros fuimos la primera generación que teníamos que tener el doctorado para empezar nuestra carrera profesional, entonces nuestro rol fue hacerles entender a nuestros directores que teníamos que doctorarnos porque, si no, no íbamos a poder seguir en el ambiente científico, tal cual estaba en el mundo y cómo se empezaba en Argentina. Entonces, ya las becas que se daban eran becas para hacer un posgrado. Por supuesto, trabajando, pero era para hacer un postgrado. Ese fue más o menos, estamos hablando de mitad de los ochenta. Así que bueno, digamos, mi rol fue hacer el trabajo de campo y comenzar a organizar un poco los datos, organizar bibliografía y, también, en cierto modo, empezar a ser ese nexo entre distintas generaciones dentro de la universidad. Porque

Ricardo era una persona grande, faltaba una camada intermedia, faltaban los 30 años de ese momento, que no estaban por la cuestión de la dictadura, por otras cosas también. Entonces, había como un salto de la generación intermedia que no estaba. Y afortunadamente él siempre me dio mucha libertad para que propusiera cosas, para que hiciera cosas nuevas y una cosa que a mí sí me marcó en cuanto a la formación es que él asumía que el discípulo tenía que superar al maestro. Él daba ámbito para que la persona nueva tomara un campo del saber y superara a quien fue su profesor. Al poco tiempo, a Ricardo lo echan de allá, a él y a cuatro o cinco investigadores directores de programa, lo sacan porque había cuestiones disciplinarias, cuestiones políticas y demás, era en la época de Menem, y entonces Ricardo también se vino a la universidad y rearmamos todo desde acá. O sea, a partir de ese momento, él empezó a seguir dando clases en otras materias, se empezaron a sumar otros estudiantes y ahí comenzó un poco a crecer. Yo con esa beca de CONICET hice mi doctorado. En paralelo Marcela, mi esposa, estaba en la misma situación, también a su director lo habían echado de allí, después vino a la universidad y demás, fueron historias paralelas. Así que terminamos el doctorado y nos fuimos a hacer un posdoctorado a Suecia, que fue medio una historia familiar, ¿no? Porque nos fuimos los dos, Lautaro tenía cuatro años, así que nos fuimos de acá, hicimos el Posdoctorado en Suecia, que el núcleo central de trabajo de ella estuvo en Suecia, porque ella estaba en contaminantes, entonces trabajan mucho en Suecia en este tema, y después nos fuimos a Estados Unidos, donde el núcleo central fue mi trabajo, con

delfines en Sudáfrica y en el Golfo de México y demás. Y cuando nos fuimos, presentamos los papeles para entrar a la carrera de investigador del CONICET. Acá hay que hacer un paréntesis, que fue la época del famoso mandar a lavar los platos de Cavallo. Que tampoco es la historia que cuenta... la mayoría de los que cuentan la historia del Cavallo no la vivieron. Nosotros sí la vivimos porque éramos becarios. En ese momento, la carrera de investigador estaba cerrada. O sea, terminabas tu beca y te ibas. En ese momento, se permitía enganchar los sistemas de becas. Entonces, vos tenías cuatro años de beca de la CIC o cinco años y después podías pedir CONICET, o sea, podías estar 20 años siendo becario, que ese era otra parte del problema. Entonces, cuando estábamos como en segundo año, no, un poquito más, entre segundo y tercer año de la beca, nos mandan una nota que decía "tienen 15 días para entregar su manuscrito de tesis doctoral o se quedan sin la beca". Así de sencillo. De los miles que había, bueno, algunos pudimos cumplimentar eso y, de hecho, a nosotros nos dieron una beca posdoctoral antes de estar doctorados, porque el sistema no encajaba con eso, así que, bueno, seguimos en esta situación, nos doctoramos y a los diez días de doctorado nos fuimos afuera. Y en ese momento entregamos los papeles de carrera y listo. Y quedó ahí. Bueno, cuando estábamos en el primer año, nosotros estuvimos en Suecia primero, después el otro año en Estados Unidos, nos avisan que habíamos entrado a la carrera los dos. En ese momento era, más o menos..., entraba entre el 5 % o el 7 % de la gente que se presentaba a la carrera.

Yo siempre les digo a los investigadores o a los becarios que trabajan en nuestro grupo que cuando algo no les sale, se presentan y no les sale, les digo "bueno, vos leé el dictamen a ver lo que te dicen. *Primero leé el dictamen, después fijate, digamos, la disposición que tuvo el evaluador para decirte 'mirá, esto está más flojo, esto está así, esto podría hacerlo'. Hay cosas que te las va a decir porque no las entendió*. Entonces, no es un problema del valor que no las entendió, probablemente, vos releé lo que dijiste a ver si se entiende". Y *tomar la evaluación como un punto para mejorar* (secretario de investigación de una universidad e investigador del CONICET, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023).

Muchos de mis aprendizajes en la evaluación tuvieron que ver con becarios más grandes, con charlas que, cuando yo era estudiante, charlas que daban las agrupaciones para explicar cómo funciona el sistema de becas o cómo acceder a una ayudantía estudiantil. Después, cuando ya fui becario, la propia, digamos, interacción, la convivencia con gente más grande que ya conoce un poco mejor el sistema, te va como trasladando información más o menos informalmente también, es decir, no es que te sientan y te explican cómo se ve el sistema, vas recibiendo estímulos y vas elaborando una idea, que creo que eso sigue hasta hoy. Creo que hay colegas que no han tenido tanta responsabilidad de evaluación y que siguen estando en esa situación, digamos, de "cacerolero", de gente que no tiene poder, que no sabe cómo funcionan las cosas y, entonces, con 45 años o 50 años, siguen creyendo que hay una especie de gran conspiración, estoy pensando

> mucho en CONICET y en la Agencia ¿no? Son sistemas de evaluación masivos, impersonales, federales y con procedimientos muy estandarizados sobre los concursos docentes de las universidades (director de un doctorado en ciencias sociales e investigador principal del CONICET, comunicación personal, 25 de noviembre de 2023).

Las experiencias biográficas narradas dan cuenta de escenas variadas de evaluación y, al menos en las narrativas compartidas, emerge con potencia la empatía, el ponerse en el lugar del otro, la presencia o ausencia de mentores, la construcción de trayectorias disímiles y, al mismo tiempo, la transmisión en forma de legado de las experiencias vividas a la siguiente generación. Historicidad, socialidad y territorialidad en su máxima expresión narrativa. Asimismo, en los sucesivos testimonios, aparece la pregunta de cómo se debe evaluar o cómo uno se posiciona frente a la evaluación. Y con este interrogante emerge otra cuestión interesante, que es la preparación pedagógica y didáctica de quienes evalúan en las diversas disciplinas. La formación en términos evaluativos es narrada como dispersa y poco abordada por los organismos de ciencia y tecnología. Una evaluación más marcada por los saberes de oficio (Alliaud, 2017), por configuraciones de tribus académicas o disciplinares (Bourdieu, 2012) que por la propia dimensión didáctico-pedagógica del proceso. Al respecto, uno de los entrevistados nos comenta:

> *Hay mucha gente que ni sabe cómo se evalúa,vos llegás a CONICET, te sentás y te dicen "bueno, hay que evaluar así". Toda la discusión que está por detrás ni la conocés, lo que*

fuere, y a veces te encontrás con problemas, que alguien te dice "no", pero el criterio puede ser este otro, y lo van cambiando en la marcha. Para mí, habría que profesionalizar también eso y que con eso se podría mejorar un poco en un contexto donde, además, lo que hay que tener, para mí, es una mirada mucho más fuerte en torno a cuál es el vínculo de las investigaciones que hacemos con procesos concretos de transformaciones de vida material de las personas (decano e investigador del CONICET, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023).

He tenido una enorme experiencia como evaluador. Me ha tocado ser evaluador de revistas como de artículos científicos; me ha tocado ser evaluador de docentes, concursos universitarios; me ha tocado ser evaluador de tesis tanto de grado, porque mi universidad tenía tesina de grado, pero sobre todo de posgrado; me ha tocado ser evaluador de carreras de psicología, tanto en Argentina como en Uruguay, en Costa Rica y demás. Y eso a uno le da una perspectiva importante, además de que a mí estos temas me gustaban, leía sobre todo esto. *Yo siempre digo que uno de los problemas, a mi modo de ver, importantes que hay en las comisiones del CONICET, es que las personas llegan a ser evaluadores, integrar comisiones por su trayectoria académica pero no necesariamente eso implica que se pregunten "bueno, ¿qué implica evaluar? ¿Qué significa evaluar?" Y esto lo veo mucho en las comisiones. Yo siempre digo que evaluar es una tarea muy difícil y aparte evaluar es establecer valores, establecer valores muy complejos* (profesor titular universitario e investigador del CONICET, comunicación personal, 3 de diciembre de 2023).

Pero *en el concurso docente a mí no me gusta poner a la persona que está concursando en un lugar incómodo, para ver cómo va a solucionar algo cuando está acorralado*. Muy por el contrario, al contrario, darle, y yo incluso siempre elijo temas en donde la gente tenga posibilidad de ponerle su impronta, la posibilidad de expandirse y no estar temeroso porque si salió el tema más embromado de todo el programa. Entonces, yo siempre trato de sacarles, saber qué herramientas tendrían ellos para integrar todas esas cosas (secretario de investigación de una universidad e investigador del CONICET, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023)

Cuando evalúo, que este año me tocó evaluar ingresos, proyectos, *trato de abstraerme y ver a su vez cómo fue la trayectoria de esa persona*, porque, como vos decís, no es lo mismo que la persona haya pertenecido a esos grupos donde tienen grandes subsidios, incluso algunos tienen subsidios internacionales, que aquel que la está peleando solo y en desventaja frente al resto. En la evaluación uno debe considerar, por supuesto, cuántos trabajos tienen, incluso te piden en qué revista publica, en qué cuartil está la revista, qué orden tiene el autor en la publicación, o sea que ya te van pidiendo eso también, por más que vos, después cuando hagas tu evaluación, destaques el esfuerzo de la persona para llegar a ese lugar. Pero siempre, siempre te piden, qué revista publicó, cómo es el protagonismo que tuvo la persona en esa publicación. Entonces, en eso siempre van a tener ventaja aquellos que vienen de los grupos más consolidados. Porque han tenido siempre subsidios y les permitió publicar en esa

revista (investigadora del CONICET, comunicación personal, 19 de noviembre de 2023).

A mí nunca nadie, yo creo que será el estilo de los viejos de antes, *nunca nadie de esos viejos me dijo cómo funcionaban las cosas ni me explicó las cosas*, es más, jugaba en una cosa medio perversa de que solo ellos sabían cómo funciona, una cosa un poco medieval, viste de tiempo, los únicos que sabemos cómo funciona la curia del Vaticano (director de un doctorado en ciencias sociales e investigador principal de CONICET, comunicación personal, 25 de noviembre de 2023).

Creo que la mejor manera de evaluar es tomar los valores en función de considerar la dimensión histórica, la dimensión identitaria de una institución, y en función de eso, ver en qué medida lo que produce esa institución universitaria responde a esa trayectoria histórica, a esa identidad, a ese perfil y a esas metas que tienen. Yo creo que toda evaluación que no se atenga a este segundo punto hizo una evaluación tecnocrática, hizo una evaluación externa [...]. Conocer las trayectorias que hicieron con nosotros porque, recordar esto por lo de recursos humanos, una persona que va a hacer educación popular o va a trabajar en determinadas actividades de motivación y de coordinación de grupos y que se formó con nosotros eso es, bueno, eso también es formación de recursos (profesor titular universitario e investigador del CONICET, comunicación personal, 3 de diciembre de 2023).

La potencia de las narrativas viene dada por la recuperación de las consecuencias morales del acto de evaluar (Litwin, 2016). Los entrevistados tratan de batallar con las lógicas sistémicas de evaluación más cuantitativa y productivista para dar lugar a la consideración de las trayectorias de quienes son evaluados. Si bien las características de los procesos son diversas –concursos docentes, convocatorias de becas, ingresos a la carrera de investigador, proyectos de I+D+I etc.–, los académicos resaltan la preocupación por el respeto de los caminos biográficos y profesionales que llevaron a los postulantes a esas instancias de evaluación. La mayoría remite aquí sus propias marcas biográficas o bien porque han sido enriquecedoras y otros lo han hecho con ellos, o bien porque han sido traumáticas y en la actualidad buscan separarse de aquellas experiencias.

La intención de la presente obra es aportar al debate y a la construcción de posibles herramientas de evaluación que enriquezcan los procesos en las instituciones académicas, científicas y tecnológicas del país. A continuación, los entrevistados hilvanan algunas pinceladas del estado actual de la evaluación y posibles intersecciones para mejorarlo. Aparecen en el relato la transparencia de los procesos, la federalización, las consideraciones vinculadas a la producción, su cuantificación y cualificación, etc.

> Mirá, trato de dar ciertas discusiones, por ejemplo, en el CONICET, mismo acerca de qué tipos de trayectorias son las esperables en pibes y pibas o no tan pibes y pibas que van a una beca, siempre trato de buscar en la presentación global algún lugar en el cual se pueda ponderar

historias, ¿sí? Por ejemplo, me ha pasado de estar debatiendo con colegas acerca de porqué un proyecto de una persona que tiene tres chicos y que tiene una trayectoria más de docente y que se nota que hace un esfuerzo muy grande para poder intentar ser investigadora merece ser defendido… porque ese proyecto puede ser defendido más que otro que tiene otras condiciones. Siempre trato de encontrar en esos lugares los resquicios… y, además, también por una cuestión de una lógica muy federal, siempre me gusta pensar que la Argentina es más que Buenos Aires y que hay que darles oportunidad a personas que están lejos. Yo he evaluado desde becas en mi universidad en todos los niveles hasta becas en el CONICET, carreras de investigador, he evaluado universidades, concursos de director de instituto, lo que fuere, pero siempre también tengo presente leer que hay desigualdades, desigualdades que son de los lugares en donde uno vive, donde uno se forma, donde uno está. No es lo mismo una persona que tiene oportunidades para tomar cursos de posgrado, que tiene directores, que ha tenido acceso a información, que lo que vive alguien que vive en un barrio donde no tiene ni siquiera grupo de investigación de su tema entonces. Siempre trato de poner eso en juego, por supuesto es muy difícil cuando entrás, cuando eso entra en colisión con una lógica cuantitativa, donde lo que importa son determinadas características de la producción y a mí eso cada vez me gusta menos.

Por ejemplo, en los organismos de ciencia y técnica, cuando miramos en las comisiones las becas, hay una cosa de tener más sensibilidad y decir “che, bueno, morigeremos

un poco, por ejemplo, la relación entre el director y el codirector, porque por ahí el codirector es el último que tenía". Hay universidades que no tienen gran cantidad de personas en condiciones de dirigir o codirigir una beca de CONICET, sumándole el puntaje. Entiendo que ahí la pelea se da primero abajo y después institucionalmente. Hay algunas decisiones que se toman, que tienen que ver con cupos para intentar garantizar representatividad y federalización. Pero me da la sensación de que todavía eso es algo que no está tan expandido, y se ve, por ejemplo, en la cantidad de becarios y becarias que siguen entrando, sobre todo, en los lugares, en Buenos Aires, en La Plata y en la metrópolis, en las universidades (decano e investigador del CONICET, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023).

Los estudiantes que se suman a los grupos de investigación, los becarios y los investigadores tienen que saber que siempre estás compitiendo, porque siempre hay una competencia, aunque vos no veas quién compite con vos por la beca. Pero entender que, si cada uno compite con el que está trabajando en su propio laboratorio, va a llegar un momento en el que va a ser irrespirable el ambiente. Entonces, empezar a complementar líneas de trabajo, unos con otros, unos con otros. Entonces, eso sí a vos te permite tener una producción que quizás no sea el núcleo central de tu tema, pero tener otros temas también. *Entonces, siempre trato de hacer esa evaluación en función de los cánones o los estándares que el sistema te está pidiendo, no porque yo los comparta, sino porque sé que son los que les van a aplicar*. No porque yo los comparta, yo

haría una cosa completamente distinta, pero sí ver eso. Mirá, hay siempre una faceta docente, una faceta constructiva en la evaluación, porque aunque a vos te hagan la peor de las evaluaciones, si lo que te están diciendo te da opciones de salida... .

En CONICET y en mi área de Ciencias Naturales y Exactas, por ejemplo, es una evaluación básicamente bibliométrica, esencialmente bibliométrica. Y lo que no es bibliografía te lo cuentan, ¿cuántas patentes? O sea, es básicamente ese sistema. Yo creo que ese sistema está definitivamente roto desde mi punto de vista y mucho más en situaciones como las de nuestro país. Incluso si vos evaluás cómo son los rendimientos globales de nuestro país en términos de estos indicadores, fueron cayendo en los últimos 20 años [...]. El primer obstáculo creo que es cultural, es pensar que toda evaluación es absolutamente objetiva y tomar eso como algo objetivo es equivocarse. En primer momento, siempre hay un nivel de subjetividad. No hay forma encontrar un método que sea absolutamente objetivo en todo, porque hay enésimas miradas y porque cada uno se sienta en sillas distintas. Yo creo que, digamos, bueno, insistir es muy valorable, yo creo que es muy importante la heterogeneidad y hay que ser más creativos en la evaluación. Hoy en día las vías en las cuales el conocimiento científico, en términos globales, se expresa es muy variable, es muy variable y vos no podés seguir teniendo una herramienta de evaluación única para la inmensa variedad de potenciales productos que tenés. También..., por ejemplo, nosotros no evaluamos con entrevistas y vos sabés lo estamos viendo ahora

que la entrevista tiene una riqueza que no te la da un papel y que sacás mucho más, tenés que tener disposiciones y escuchar. Cuando a vos te ponen en el trono, no se escucha (secretario de investigación de una universidad e investigador del CONICET, comunicación personal, 6 de diciembre de 2023).

Bueno, *creo que en cuanto a transparencia de los procesos, se avanzó mucho*, pero todavía hay zonas muy oscuras y porque hay cambios de criterios que no se hacen explícitos, porque supondría una gran discusión, digamos, y la sensación que tengo es que estamos en un momento en el cual hay muchos criterios explícitos que antes no estaban, pero hay otros que siguen operando sin que eso se ponga en cuestión o se abra, al menos, un debate muy claro. Voy a dar un ejemplo. CONICET hace algunos años estableció la idea de que no había cupo de edad para ingresos, para ingreso a becas o a carrera de investigador. Lo que ocurre en la práctica es que cuando se evalúa eso se considera y hay como un implícito, que es que no se puede admitir un becario de más de 50 años. En la práctica, no ocurre porque el debate real no está dado y ahí ese es un ejemplo de esto que digo. Hay políticas con las que se avanzó, se hacen más explícitas, pero hay otras que no, porque la discusión interna no se ha saldado ni se quiere dar. Te podría indicar que lo mismo pasa en las universidades, cuando vos tenés criterios de evaluación de docentes, se supone que hay una grilla, que todo es más o menos conocido, pero en la práctica pesan otras cosas, pesan más los criterios para investigar o lo que se le exige a un investigador. Y eso en la cabeza de muchos

de los evaluadores está (investigadora del CONICET, comunicación personal, 19 de noviembre de 2023).

A *mí me parece que uno de los problemas de la transparencia es precisamente, punto uno… Mirá, cuando voy diciendo la transparencia, lo primero que me acordé es de un error que yo cometí, o lo cometimos todos, pero bueno, esto a mí me tocó cuando se evaluaron las carreras de psicología en la* CONEAU. El Consejo de Universidades decide que psicología era una carrera acreditable en el 2004, en el 2009 se aprobaron los estándares, hubo 5 años de discusiones, idas y venidas, complejidades. Los estándares, además, no se hicieron por perfiles o por objetivos, sino por contenidos. Era muy difícil todo y el proceso… se propone en 2009, en el 2011 empezaron a armarse las comisiones y la acreditación empezó en el 2012, ojo, en el 2020 no había terminado, porque había impugnaciones y, demás, o sea, cuando empezó la pandemia, todavía no había terminado, un proceso muy complejo. Como yo no era autoridad, coordiné la autoevaluación de mi carrera en San Luis, pero porque me invitó la decana, yo no era miembro, no era funcionario, entonces, me pudieron incorporar como evaluador, si alguien hubiese sido funcionario obviamente no podía haber sido evaluador. ¿Y qué fue el primer error que cometimos? Cuando llegamos a la CONEAU, a todos nos hicieron firmar un acuerdo de confidencialidad, como se hace en el CONICET también. Después yo me quedé pensando, esto, mucho tiempo después, en realidad digo, ¿por qué un convenio de confidencialidad? ¿Por qué no podíamos estar nosotros reunidos discutiendo lo de las carreras y que, por ejemplo,

> los directivos de la carrera estuvieran atrás de un vidrio viendo lo que nosotros hacemos? ¿Por qué tiene que ser confidencial? ¿Por qué no puede ser público? ¿Por qué no podemos discutir a viva voz? Ojo, las cosas nunca son blancas o negras (profesor titular universitario e investigador del CONICET, comunicación personal, 3 de diciembre de 2023).

Dentro de los componentes de la evaluación responsable (Rovelli y Vommaro, 2024) se encuentran la complementariedad de indicadores cuantitativos y cualitativos de ponderación, la consideración de trayectorias disímiles de acuerdo al contexto de producción y desarrollo en términos federales, criterios de justicia, equidad, diversidad y mayor inclusión en los sistemas de investigación, cuestiones vinculadas a la transparencia de los procesos, etc. Dichos componentes se forjan y se despliegan, entre otras motivaciones, a partir de las experiencias biográficas que han tenido quienes los deben llevar adelante en la actualidad. Si bien pueden constituirse en prescriptivos a partir del desarrollo de herramientas de evaluación pre-definida, la manera en la que los sujetos los traducirán en la práctica dependerá, en gran medida, de las propias marcas que traiga el evaluador desde su lugar biográfico de ser evaluado. Las narrativas vertidas aquí no agotan el debate, sino que lo disparan toda vez que recuperan aquellos componentes de la evaluación responsable en clave autobiográfica, otorgando pistas para su mayor comprensión. Narrativizar esas experiencias permite, no solo volver sobre ellas desde otras coordenadas interpretativas, sino que el mismo protagonista, al textualizar su itinerario

vital, lo resemantiza redescubriendo nuevos sentidos y significados que le permiten, en ocasiones, comprender su propio devenir actual.

Reflexiones finales ¿"Burócratas de la evaluación científica o artistas que evalúan obras de arte"? Posibles contribuciones a las políticas y/o reformas del sistema

Uno de los entrevistados planteaba la dicotomía que, en ocasiones, se presenta en los procesos de evaluación académica, científica y tecnológica del país. Por momentos, se percibe a los evaluadores como meros burócratas de la evaluación y, por otros, se aspira a que sean artistas evaluando obras de arte desde indicadores más subjetivos. Creemos que la respuesta podemos alcanzarla en la mixtura de ambas posiciones o en los grises que se presentan, que emergen en las múltiples conversaciones que hemos sostenido con los colegas entrevistados en el PISAC 2022.

Esa mixtura entre cuestiones más técnicas, cuantitativas o productivistas y aquellas que apuestan más por indicadores cualitativos, por la inclusión de la valoración de formas alternativas de producir conocimiento, por la empatía respecto a las trayectorias evaluadas en cuanto al contexto desarrollo, solo puede comprenderse, analizarse y transformase en herramienta de acción si se la recupera desde su condición biográfica (Delory Momberger, 2009; Lispector, 2011; Porta, 2021, 2023; Aguirre, Proasi, Yedaide y Ramallo, 2023).

La manera en la que los académicos e investigadores han sido evaluados, la forma en la que el propio campo los ha evaluado puede servir como pasaje interpretativo en

vistas a considerar su posición epistémica, política, ética y teórica respecto de los procesos de evaluación actual en relación con la trayectoria de un otro. En este sentido, la urdimbre entre *historicidad*, *territorialidad y socialidad* en la condición biográfica de una trayectoria deviene en la necesidad de inscribir nuestras experiencias en un tiempo social, como una biografización de las temporalidades sociales. Las experiencias adquiridas en el entorno social, tanto de manera inmediata como las acumuladas, se metabolizan en acciones vinculadas a diferentes situaciones sociales, modos de hacer, estar y ser en el mundo. Nos asumimos seres históricos, territoriales y sociales y, desde allí, podemos narrarnos y comprendernos.

Las investigaciones que apuestan por estos registros y metodologías centran su atención justamente en ese registro narrativo que trastoca el sentido lineal y cronológico del tiempo y posibilita a quien narra y a quien escucha esa narración re-interpretar el objeto de estudio desde una polifonía de experiencias que lo enriquecen y a la vez lo complejizan. No busca la generalidad, sino la profundidad del análisis para, desde allí, producir contribuciones al campo de indagación educativo.

De lo expresado aquí y a partir de lo trabajado en el proyecto, proponemos una herramienta posible que complementaría los indicadores más técnicos o cuantificables de una evaluación y jerarquizaría las dimensiones emocionales, profesionales, institucionales y macrosistémicas en el proceso evaluativo de una trayectoria. Como aporte al campo y emergente del proyecto, desde el equipo de la UNMdP, sugerimos la consideración de un *curriculum vitae* (CV) narrativo en la evaluación académica, científica y

tecnológica del país (Porta, Aguirre y Foutel, 2024). El CV narrativo es un recurso informacional que asiste a la evaluación de pares y complementa otros indicadores de información científica disponibles, a fin de evaluar cada rol y estadio en el campo científico, académico y tecnológico. Dicho instrumento aporta una narración sobre los logros, facilidades y obstáculos que definen las expectativas de desarrollo profesional. Permite contemplar los saberes específicos que la persona evaluada ha logrado a partir de su trayectoria desde dimensionalidades biográficas.

En suma, el capítulo aporta a la reflexión de los procesos de evaluación desde las voces de quienes están inscriptos actualmente en el campo científico y académico nacional, pero lo ha hecho privilegiando la recuperación de aquellas marcas vitales que permiten comprender la forma en que un evaluador asume su rol. Creemos que estas indagaciones, como los aportes de los otros nodos del PISAC y la construcción de la herramienta que hemos propuesto desde el grupo de investigaciones de la UNMdP en torno al CV narrativo, se configuran en pasos interesantes para una mejora integral de los procesos de evaluación de las instituciones académicas, científicas y tecnológicas de Argentina y la región.

Retomando los objetivos y preguntas vertebradoras del Proyecto PISAC 2022, consideramos que la perspectiva biográfica, autobiográfica y narrativa abona a los principios de evaluación responsable académica y científica, los cuales "cobran centralidad en las agendas de políticas y de investigación globales y regionales, en un camino lento pero sostenido de transición hacia la ciencia abierta" (Rovelli, 2023, p. 23). Con ello, se espera generar condiciones

de posibilidad para mejorar la calidad de las investigaciones a través de diversas iniciativas y modalidades incrementales de apertura, de colaboración, de situacionalidad contextual y de trayectorias narradas, articuladas con problemáticas de relevancia para cada territorio en el cual se desplieguen.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Jonathan (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. Mar del Plata: EUDEM.

Aguirre, Jonathan y Porta, Luis (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *RMIE*, 91(26), 1035-1059.

Aguirre, Jonathan y Porta, Luis (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(22), 1-18.

Aguirre, Jonathan; Foutel, Mariana y Porta, Luis (2023). Intersecciones tácitas y manifiestas entre la formación de posgrado y la profesión académica: la Universidad Nacional de Mar del Plata en contexto. *Revista del IICE*, (53), 1-15. https://doi.org/10.34096/iice.n53.11662

Aguirre, Jonathan et al. (2024). *Pasiones*; *Luis Porta*. Mar del Plata: EUDEM.

Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros de oficio.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Alvarez, Zelmira; Porta, Luis y Sarasa, Cristina (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 1(1), 123-153.

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2018). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Arfuch, Leonor (2018). El giro afectivo: emociones, subjetividad, política. *DeSignis* 24(1), 245-254.

Bolívar, Antonio y Segovia, Jesús Domingo (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, *[S. l.]*, 3(9), 796–813.

Bourdieu, Pierre. (2012). *Homo Academicus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Camilloni, Alicia (2016). *El saber didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Celman, Susana (2009). Aportes de la evaluación para la formación docente. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 8-22. https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3911

Celman, Susana y Olmedo Virginia (2011). Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 2(2), 65-81.

CLACSO-FOLEC (6 de junio de 2022). Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe [Declaración aprobada en la XXVII Asamblea General de CLACSO]. Ciudad de México. https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/

CLACSO/169563/1/Declaracion-CLACSO-FOLEC-version-extendida.pdf

Coalición para el Fomento de la Evaluación de la Investigación [CoARA] (2022). Acuerdo sobre la Reforma de la Evaluación de la Investigación. https://coara.eu/app/uploads/2022/09/2022_07_19_rra_agreement_final.pdf

Crego, Victoria; Ramallo, Francisco y Porta, Luis (2023). Investigar la docencia: desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 119-133.

Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación-DORA (2013). https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/

Delory-Momberger, Cristhine (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Delgado-López-Cózar, Emilio; Ràfols, Ismael y Abadal, Ernest (2021). Letter: a call for a radical change in research evaluation in Spain. *Profesional de la información*, 30(3). https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonne (2015). *Manual de investigación cualitativa, volumen* IV: *métodos de recolección y análisis de datos*. Ciudad de México: Gedisa.

Fritch, Rochelle et al. (2021). Using narrative CVs. Process optimization and bias mitigation. San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA). https://zenodo.org/record/5799414#.YeM-41lOlPY

Jullien, François (2016). *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El cuenco de plata.

Lispector, Clarice (2011). *Sólo para mujeres. Consejos, recetas y secretos*. Madrid: Siruela.

Litwin, Edith (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Marramao, Giacomo (2009). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.

Martinovich, Viviana (2022). *Cómo repensar las formas de buscar, recopilar y analizar la producción científica escrita*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EDUNLA.

Molinas, Isabel (2017). La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. *Revista Catalejos*, *3*(5), 67-89.

Morin, Edgar (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Pérez, Andrés y Aguirre, Jonathan (2022). La lucha por la narrativa: reflexiones sobre tensiones en la biografización de la experiencia de sí en sociedades de gerenciamiento, medios digitales y temporalidades post-pandémicas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, *2*(3), 84-95.

Piovani, Juan; Marradi, Antonio y Archenti, Norma (2018). *Metodología de las ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Porta, Luis y Martínez Cristina (2015). *Pasiones; Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.

Porta, Luis y Álvarez, Zelmira (2018). *Pasiones; Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM.

Porta, Luis (2021). *La expansión biográfica.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EUDEBA.

Porta, Luis (2022). Investigación de proximidad. De lo molecular a lo molar. Un viaje a la expansión relacional de la noche. Jonathan Aguirre (2022), *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente* "Polos de Desarrollo" (pp. 11-17). Mar del Plata: EUDEM.

Porta, Luis (2023). Medusas, chicharras, hongos, limones y un baldecito para que quepa el mar. Jonathan Aguirre et al., *Pasiones*; *Luis Porta*. Mar del Plata: EUDEM

Porta, Luis; Aguirre, Jonathan y Ramallo, Francisco (2018). La expansión (auto)biográfica: territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritorios*, 4(7), 1-19.

Porta, Luis y Ramallo, Francisco (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-14.

Porta, Luis; Aguirre, Jonathan y Ramallo, Francisco (2023). La intimidad como bioestética de lo cotidiano. Ensamblajes metodológicos en investigaciones autobiográfico-narrativas en educación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20(1), 1-17.

Porta, Luis; Aguirre Jonathan y Foutel, Mariana (2024). *Herramienta para el diseño y evaluación de un CV Narrativo*. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-FOLEC

Porta, Luis y Molinas, Isabel (2024). Gestos botánicos y experiencias estéticas en la investigación educativa: laboratorio de indagación disruptiva. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-18. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280203

Rovelli, Laura (2023). Evaluación responsable y ciencia abierta: agenda de reformas. *Integración y Conocimiento*, 12(2), 11-27. https://doi.org/10.61203/2347-0658.v12.n2.42029

Rovelli, Laura y Vommaro, Pablo (2024). *Evaluación académica situada y relevante. Aportes y desafíos en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Strinzel, Michaela et al. (2021). Ten ways to improve academic CVs for fairer research assessment. *Palgrave Communications*, *Palgrave Macmillan*, 8(1), 1-4.

Taylor, Diana (2015). *Performance*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asunto Impreso.

Verd, Joan y Lozares, Carlos (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.

Trayectorias de mujeres científicas en Argentina

Un estudio exploratorio sobre procesos evaluativos, maternidades y desigualdades de género (2008-2023)

Melina Morzilli y Leticia Muñiz Terra

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación mayor en la cual se explora la Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030, con el objetivo de contribuir al diseño de políticas y reformas en los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina. En este capítulo, presentamos, en particular, una primera aproximación sobre la cuestión, a partir de un análisis de las trayectorias laborales de mujeres jóvenes, que han ingresado al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) entre 2008-2023 y que han sido madres en ese período. Más específicamente, estudiamos sus trayectorias científicas, considerando la forma en que los procesos evaluativos por los que transitaron en sus carreras y las normativas institucionales relacionadas con las cuestiones de género

contribuyeron o limitaron la configuración de sus transiciones ocupacionales en el organismo.

En los últimos años, se produjo en Argentina un aumento considerable en la proporción de la participación femenina en el Sistema Nacional de Ciencia y Técnica (SICyTAR, 2020), ya sea en el CONICET o en el sistema de docentes investigadoras en las universidades públicas. El aumento de la plantilla de mujeres científicas no fue, sin embargo, un hecho aislado, sino que se emparentó con lo que comenzó a ocurrir en algunos países de Latinoamérica (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [MINCyT], 2020; Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología [RICyT], 2022).

Esta situación fue abordada en investigaciones institucionales, que sostuvieron que, en 2023, el 54 % de la plantilla del CONICET eran mujeres (MINCyT, 2023) y que el crecimiento de la participación femenina en el sector se produjo sin una planificación previa que propiciara que las científicas pudieran tener un desempeño laboral y un crecimiento en sus carreras igual o mejor que los varones (Suárez y Fiorentin, 2021). Algunos estudios han demostrado, además, que las diferencias de género se expresan también en las distintas áreas disciplinares, siendo las ciencias sociales y de la salud las que mayormente concentran trabajo femenino (Beigel y Gallardo, 2021).

La reducción de las brechas de género en Ciencia y Técnica (CyT) comenzó a ser un tema de agenda y derivó en la evaluación de diferentes propuestas, programas y normativas. Un ejemplo de ello es el Programa Nacional para la Igualdad de Géneros en Ciencia, Tecnología e

Innovación, creado por Resolución ministerial N°157-2020 (Resumen Ejecutivo, diciembre 2022).

Entonces, a la par de que las mujeres en el mundo de la ciencia han ido aumentando, los trabajos de ciencia, técnica y género han señalado barreras invisibles o procesos de segregación tanto en el desarrollo de sus actividades, como en el progreso de sus carreras científicas. Los factores que explican esta desigualdad de las mujeres en el campo científico son categorizados como "efecto Curie", "efecto Matilda", "techo de cristal", "suelo pegajoso", "tubería agujerada" (González García, 2017; Tomassini et al., 2024). Por su parte, Witteman, Hendricks, Straus y Tannenbaum (2019), en un exhaustivo estado del arte sobre desigualdades de género en CyT, destacaron que las investigadoras deben tener un desempeño más alto comparado con sus pares varones para lograr los mismos reconocimientos; son menos reconocidas como líderes científicas; reciben menos crédito en las autorías de los artículos científicos (a pesar de trabajar más); están subrepresentadas en las invitaciones para evaluar artículos de pares; sus publicaciones tardan más en ser publicadas y son citadas con menor frecuencia; están menos representadas como conferencistas; reciben menos financiamiento para proyectos; tienen menos probabilidad de acceder a cargos jerárquicos en las instituciones académicas, entre otros factores de asimetrías en las trayectorias científicas según el género.

En lo referido a investigaciones sobre brechas de género en el caso de investigadoras/es de CONICET, Franchi, Atrio, Maffia y Kochen (2008) estudiaron la inserción, permanencia y promoción de las mujeres en la carrera

científica del organismo en el período 1994-2006 y corroboraron el aumento de mujeres en la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico (CIC), aumento que tiende a concentrarse en las categorías iniciales de la carrera científica. Este trabajo concluye que los pares varones poseen mayor posibilidad de promoción en las categorías más avanzadas. De ello se desprende que haber formado familia en el caso de las mujeres, a diferencia de los varones, ha sido una incidencia en detrimento de su carrera.

Ahora bien, en las disímiles carreras al interior de la CIC del CONICET, una dimensión que vale la pena considerar es la forma en la que los procesos evaluativos influyen también en la configuración de las trayectorias/carreras de investigadoras que fueron madres. Así, los estudios sobre evaluación científica que promueven, a nivel local como internacional, iniciativas para lograr una evaluación más inclusiva y plural (Vommaro y Rovelli, 2022) ocupan quizá un lugar destacado en la comprensión del fenómeno.

Los estudios vinculados a las asimetrías de género como resultados de los procesos evaluativos inequitativos señalan que en CyT no suelen considerar los tiempos de cuidados de niños/as y personas mayores, que son mayormente desempeñados por las científicas mujeres. Así, por ejemplo, en los estudios de las desigualdades de género en este ámbito se señala que la existencia de una disímil productividad entre varones y mujeres es consecuencia de un conjunto de factores, entre los que se encuentra la edad al doctorarse, el tiempo que demanda la tarea de maternidad y cuidados, así como otros factores ligados a los tiempos y procedimientos de evaluación de los artículos

en las revistas (Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018; Adrogué et al., 2023).

En un contexto de cambios sobre normativas de género en el sector de CyT de Argentina y de revisión paulatina de los procesos evaluativos, creemos oportuno analizar los cambios incorporados a través de las normativas en el CONICET vinculadas a estas cuestiones y las incidencias que pudieron tener en las trayectorias-carreras de jóvenes mujeres, en particular desde una perspectiva cualitativa con enfoque biográfico (Muñiz Terra, 2012; Muñiz Terra y Joan Miquel, 2021; Bertaux, 1997; Elder, 1985) con el fin de seguir enriqueciendo los estudios sobre dicha temática.

A continuación, se presentan, en primer lugar, los aspectos teóricos-metodológicos de la investigación; en segundo lugar, se describen las particularidades asumidas por la carrera de investigadora científica de CONICET y sus procesos evaluativos; en tercer lugar, se reconstruyen las trayectorias científicas de mujeres jóvenes-adultas madres entrevistadas, recuperando las distintas transiciones en sus carreras científicas y el lugar que la evaluación con perspectiva de género ha tenido en ellas; posteriormente, se realizan algunas reflexiones y, por último, se exponen las conclusiones.

Aspectos teórico-metodológicos

En este escrito, recuperamos la noción de carrera científica, enmarcándola en los estudios de trayectorias laborales (Muñiz Terra, 2012), es decir, considerando que la carrera forma parte de la trayectorias laborales de los actores

sociales, que alude a un período específico de ellas y no a toda la secuencia de trabajos que estos tienen a lo largo de su vida. En particular, seguimos aquí concretamente la propuesta de Riquelme (Adrogué et al., 2023), quien sostiene que la carrera de investigación es una secuencia lineal de posiciones /categorías o escalafones (Prego y Varela, 2010; D'Onofrio, 2020; RICyT), que experimenta un investigador o investigadora en un determinado contexto institucional y en el marco de un esquema de puestos de trabajo. El ingreso a la carrera de investigación, así como la promoción hacia sucesivas posiciones de mayor jerarquía (con eventual transición hacia espacios laborales más orientados a la enseñanza o al sector productivo), estaría condicionado no solamente por las exigencias meritocráticas intrínsecas a los sistemas de evaluación sino también por "decisiones de carrera" de cada uno de los individuos (García de Fanelli, 2009; Riquelme 2008). De allí que, en este capítulo, no solo recuperamos las normativas institucionales y las políticas de carrera, de evaluación y de género del CONICET, sino que también reconstruimos las propias experiencias y representaciones de las investigadoras madres en relación con sus carreras a partir de dos temporalidades: el período de las becas doctorales y posdoctorales y el período del ingreso y desarrollo de los primeros tiempos como investigadoras del organismo.

Por otra parte, las conceptualizaciones vinculadas a las desigualdades de género y a los procesos evaluativos se enmarcan en los desarrollos teóricos de la investigación más amplia en la que se inscribe este capítulo. Recuperamos entonces la idea que sostiene que las desigualdades de género pueden ser entendidas como las diferencias

que se construyen entre varones y mujeres en el ámbito científico, que se configuran a partir de criterios sesgados y/o limitados en la evaluación de sus antecedentes y desempeño en las trayectorias, que desincentivan la participación equitativa y ensanchan las brechas entre la formación creciente de investigadores/as y las posibilidades de inserción en los ecosistemas (De la Fare y Rovelli, 2021).

En cuanto los procesos evaluativos, retomamos la noción que alude a que, en nuestro país, el sistemas de evaluación científica y tecnológica y de premiación de investigadores/as de CONICET se encuentra anclado a indicadores cuantitativos y hegemónicos, con pretensión universal, en detrimento de los regionales y nacionales (Bianco, Sutz y Gras, 2016), lo que dificulta la construcción de agendas orientadas hacia las prioridades nacionales y locales (Naidorf y Alonso, 2018); junto con el escaso reconocimiento a una diversidad de saberes producidos en actividades de docencia, extensión y vinculación (Di Bello y Romero, 2018; Roca y Versino, 2016) y desde áreas interdisciplinares, especialmente de las ciencias sociales, humanidades y artes. Las carreras científicas y los procesos evaluativos que transitan, sobre todo las nuevas generaciones, se encuentran así atados a elevados niveles de productividad, que en el caso del CONICET suponen la exigencia de tener entre 10 y 18 publicaciones en revistas científicas y un excelente plan de trabajo como condición indispensable para ingresar a la CIC (Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018). Así, desde el ingreso y a lo largo de toda la carrera, los antecedentes, logros y desempeños son valorados por un sistema de evaluación de productividad muy exigente, basado en la evaluación por pares, es decir, por

personas de similares competencias (expertos), capaces de reconocer la factibilidad, originalidad y rigurosidad de los productos científico-tecnológicos y, de esa manera, asegurar la credibilidad del proceso evaluativo.

En cuanto a la metodología, para este trabajo hemos desarrollado una investigación exploratoria, en la que analizamos documentos institucionales del CONICET y realizamos un estudio biográfico cualitativo (Muñiz Terra, 2012; Muñiz Terra y Verd Pericás, 2021; Bertaux, 1997; Elder, 1985). La investigación biográfica consistió en un estudio pormenorizado de documentos y en la realización de diez entrevistas biográficas semiestructuradas (Muñiz Terra, Frassa y Bidauri, 2018) con jóvenes investigadoras del CONICET pertenecientes al área de Ciencias Sociales, quienes comenzaron su trayectoria en investigación a partir de 2008 y fueron madres en el proceso de transformarse en investigadoras. La muestra de las investigadoras entrevistadas se construyó en forma teórica, a partir de un muestreo intencional. Sumado a esto, para ajustar los acontecimientos en la dimensión temporal, se aplicaron calendarios de vida (Harris y Parisi, 2007). Para la interpretación de la información construida, realizamos un análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos (Muñiz Terra, 2018).

A lo largo del texto, incluimos una serie de fragmentos de las entrevistas, que ilustran concretamente nuestras interpretaciones. Los nombres de las entrevistadas serán modificados para garantizar su anonimato.

Sobre las normativas de la CIC, los procesos de evaluación y la equidad de género en el CONICET

El CONICET de la República Argentina fue creado por el Decreto Ley N° 1291 del 5 de febrero de 1958 con el fin de responder a la percepción socialmente generalizada de la necesidad de estructurar un organismo académico que promoviera la investigación científica y tecnológica en el país. Su primer presidente fue Bernardo A. Houssay (Premio Nobel de Medicina en 1947).[1]

El CONICET se creó como organismo autárquico bajo dependencia de la Presidencia de la Nación. Fue dotado de una amplia gama de instrumentos adecuados para elevar el nivel de la ciencia y de la tecnología en Argentina al promediar el siglo, que aún hoy constituyen el eje de sus acciones: las Carreras del Investigador Científico y Tecnológico (CIC) y del Personal de Apoyo a la Investigación (CPA), el otorgamiento de becas para estudios doctorales y posdoctorales, el financiamiento de proyectos y de unidades ejecutoras de investigación y el establecimiento de vínculos con organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales de similares características.[2]

En la actualidad, el CONICET es un ente autárquico del Estado nacional y se encuentra bajo la órbita de la Jefatura de Gabinete de Ministros. El Consejo tiene como objetivo promover y ejecutar actividades científicas y tecnológicas

[1] https://www.conicet.gov.ar/historia/

[2] https://www.conicet.gov.ar/historia/

en todo el territorio nacional como también en todas las áreas de conocimiento.[3]

Cabe destacar que está integrado por investigadores/as de todas las áreas disciplinarias, quienes desarrollan sus tareas mayoritariamente en universidades nacionales, en organismos de investigación de CyT y en unidades ejecutoras propias o en asociación con otras instituciones. A su vez, promueve la investigación y el desarrollo científico-tecnológico en todo el país. Paralelamente, contribuye en el contexto nacional y en el marco de una variada red de relaciones internacionales a la formación de recursos humanos de excelencia.[4]

La manera de insertarse en la investigación científica dentro del CONICET es mediante sus convocatorias tanto a becas como a través de los concursos para el ingreso a la CIC, la presentación a proyectos, a estancias de investigación, entre otros (Resolución 2279/09-Procedimiento para convocatorias de Ingreso, Promociones e Informes de CIC, Proyectos de Investigación y Becas).

En lo que respecta a la evaluación de sus integrantes, el organismo desde su fundación posee un sistema constantemente actualizado por la propia experticia, como también por la internacional. El sistema de evaluación que implementa es participativo, riguroso y contempla la calidad de proyectos de investigación que se presentan y la productividad que se deriva de estos, como también la trayectoria individual de los/as investigadores/as y de los grupos de investigación. En líneas generales, el ingreso a

[3] https://www.conicet.gov.ar/historia/

[4] https://www.conicet.gov.ar/historia/

la CIC del CONICET se presenta habitualmente como una posibilidad limitada a quienes tengan muchos antecedentes. Tal como ya se ha señalado, en la actualidad se exigen altos niveles de productividad, que pueden alcanzar promedios mínimos de 10 y máximos de 18 artículos. Este productivismo fue estimulado por la progresiva disminución de cupos, que se evidencia desde 2015, y también por la excesiva cuantificación de las evaluaciones. Para corregir este desbalance entre la evaluación cuantitativa y cualitativa, el CONICET incorporó, en la convocatoria de ingreso a la CIC en curso, la selección de las cinco producciones más relevantes de la carrera, una medida adecuada para poner en valor las evaluaciones de pares acerca de la calidad de las contribuciones científicas de las candidaturas (Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018).

Ahora bien, en lo que respecta a la CIC del CONICET, es relevante señalar que esta se rige por una serie de derechos y obligaciones especificadas en su estatuto (aprobado por el Decreto-ley-20464/73-ACTUALIZADO-modif-Ley-27385-3-10-2017), en el que además se delimitan las siguientes categorías: investigador/a asistente; investigador/a adjunto/a; investigador/a independiente; investigador/a principal y, finalmente, investigador/a superior.

A su vez, en cuanto a los pautas de evaluación fijados en el respectivo estatuto,[5] se encuentran las condiciones que deben cumplimentar quienes quieran acceder a determinadas categorías, las formas de promoción a los

[5] En lo que refiere a reglamentación de evaluación, el estatuto fue modificado por la Resolución 406/23 — Reglamento de Evaluación.

escalafones siguientes, las formas de evaluación de los informes periódicos y la relevancia que adquiere el conjunto de la producción científica, tanto desde criterios cualitativos como cuantitativos.

En cuanto a las condiciones generales para los ingresos, el estatuto señala que es privativo del CONICET establecer el número de personas que podrán ingresar al presente régimen, así como aceptar a los/las candidatos/as que se presenten o invitar para que lo hagan a personas de méritos relevantes. Para todo ello, el CONICET tiene en cuenta no sólo los méritos intrínsecos de los/as candidatos/as, sino también la situación de la ciencia en el país, las necesidades derivadas de los intereses esenciales de la Nación, la conveniencia de promover el desarrollo de determinadas disciplinas científicas a los fines de los planes nacionales de desarrollo científico y técnico y las disponibilidades presupuestarias. El ingreso podrá efectuarse en cualquiera de las categorías de acuerdo exclusivamente con los méritos y antecedentes del/la postulante y de los demás requisitos requeridos oportunamente.

Con anterioridad a la Ley N° 27.385/17, para ingresar al escalofón asistente, se debía tener no más de 35 años y ser egresado/a universitario o poseer una preparación equivalente a juicio del CONICET; para adjunto/a, se requería no tener más de 40 años; 45 años para independiente y 50 años para principal. Como se ha indicado anteriormente, la ley de 2017 dejó sin efecto el requisito de edad tanto para otorgar becas como para el ingreso y la promoción en la CIC del CONICET (Boletín Oficial. 3/10/2017).

En la actualidad, para el ingreso a la CIC, el/la aspirante deberá presentar sus antecedentes, que consisten en

los estudios realizados, publicaciones en revistas científicas de alto nivel, investigaciones que haya llevado a cabo y la orientación que se propone dar a a ellas en el futuro, así como el plan de trabajo para el período inmediato de un año, en un todo de acuerdo con las normas que establezca el CONICET. Asimismo, deberá indicar el lugar en que desarrollará sus actividades, el que deberá ser expresamente aceptado por el CONICET. Si fuera a presentarse como candidato/a para la categoría de investigador asistente podrá proponer un/a co-director/a (Ley N° 27.385/17).

Dentro de la evaluación que el CONICET exige a sus investigadores/as, se encuentran las siguientes actividades: publicación de artículos científicos, capítulos de libros y libros;-participación en los organismos de conducción y asesoramiento del CONICET, salvo que sea eximido por resolución del CONICET; desempeño con dedicación exclusiva, comprendiendo actividades de investigación y formación integral; compatibilidad con un cargo de auxiliar docente, una cátedra universitaria o enseñanza de posgrado; dictado de cursos y conferencias; asociación a sociedades científicas, profesionales o tecnológicas; asesoramiento técnico-científico de alto nivel al sector estatal o privado; presentación de informes sobre su actuación en un período dado (anuales para investigadores/as asistentes, cada dos años para las demás categorías). Asimismo, los/as investigadores/as asistentes deben desarrollar sus tareas bajo la dirección de un/a investigador/a designado/a por el CONICET; colaborar en la docencia superior en la universidad, hasta un máximo de nueve (9) horas semanales, cuando la autoridad universitaria lo requiera y con conformidad del CONICET. Esta disposición aplica a

investigadores/as que dependen exclusivamente del CONICET y desarrollan su actividad en la universidad.

Otra instancia de evaluación son los informes para las promociones. Los/as investigadores/as que cumplan satisfactoriamente con sus obligaciones y realicen avances positivos en su labor pueden ser merecedores de una promoción o mejora anual o bienal de su retribución. Para ascender de una categoría a otra, se requiere una permanencia mínima en la categoría anterior: dos años en la categoría asistente; cuatro años en la categoría adjunto/a; cuatro años en la categoría independiente; y seis años en la categoría principal para ascender a la categoría máxima del organismo, que es la categoría superior. Para solicitar la promoción al escalafón superior, el/la investigador/a debe presentar un informe amplio y detallado de sus actividades y producciones realizadas durante los años de su permanencia en cada categoría en la que reviste, con un análisis de los resultados obtenidos y de su transcendencia.

Como hemos señalado, en 2017 se dio un cambio en la normativa del Estatuto de CIC del CONICET para evitar la discriminación por edad. También en sintonía con el mundo académico científico (Adrogué et al, 2023) se incorporaron cuestiones sobre equidad de género.

En cuanto a las becas[6] y los ingresos, las convocatorias se publican en la página del CONICET todos los años con

[6] Cabe subrayar que las becas son estipendios que no generan una relación jurídica de empleado/a-empleador/a (https://www.conicet.gov.ar/becario/). (https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/IF-2023-113143252-APN-CBCONICET.pdf).

sus respectivos requisitos para presentarse como también para ser evaluados. Para las becas, en la mayoría de los casos, lo criterios que prevalecen son el promedio; los antecedentes de investigación y docencia del/la postulante; el plan de trabajo y consistencia integral de la presentación entre el plan de trabajo, la formación del/la postulante, la dirección y lugar de trabajo.[7]

En lo que respecta a cambios en el sistema del CONICET que buscan disminuir la inequidad de género, podemos nombrar la incorporación en 2011 de prórrogas para la presentación de informes cuando se está cursando una licencia por maternidad.[8] Por otra parte, se constituyó la Comisión Interdisciplinaria del Observatorio de Violencia Laboral y de Género, en el marco del "Protocolo de actuación para la prevención, difusión y capacitación en situaciones de violencia en ambientes de trabajo" (Resol. D. -1457/17), para dar respuesta a la necesidad de contar con herramientas institucionales que aborden integralmente situaciones de discriminación y violencia laboral y de género en el seno del CONICET.[9] Además, se comenzaron a otorgar prórrogas en las becas en 2020 por maternidad[10] y, en 2021,un reintegro monetario para la contratación de

[7] https://convocatorias.conicet.gov.ar/internas/

[8] https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20110415-0965.pdf

[9] https://www.conicet.gov.ar/comision-interdisciplinaria-del-observatorio-de-violencia-laboral/

[10] Art. 10G (100 días corridos por parto simple; 10 días más por parto múltiple; a partir del 3° hijo, 10 días más). Se debe adjuntar el certificado médico con fecha probable de parto y la constancia de aprobación de licencia por maternidad emitida por ANSES (https://www.conicet.gov.ar/maternidad/).

guarderías para los/as hijos/as pequeños/as de los/as agentes.[11]

Ahora bien, habiendo pasado ya unos años desde la implementación de estas normativas y cambios institucionales, cabe preguntarse si estas transformaciones han propiciado o no el despliegue de trayectorias científicas femeninas de ascenso, o más concretamente, cabe preguntarse de qué forma han transitado las mujeres científicas sus carreras al interior del CONICET. ¿Qué reflexiones hacen de las formas de evaluación que atraviesan en sus carreras?; ¿que opinión tienen de las desigualdades de género en el CONICET?; ¿consideran que se han podido disminuir dichas inequidades con las estrategias institucionales desplegadas? Como veremos en los apartados siguientes, nos interesa observar cómo las jóvenes científicas madres transitaron estos cambios en sus trayectorias ponderando los momentos de evaluación y las cuestiones de género.

Sobre los calendarios de vida laboral

Como hemos señalado en el apartado metodológico, uno de los instrumentos que utilizamos para poder ordenar las historias de vida y recuperar acontecimientos y fechas, que en el relato y a lo largo de una entrevista biográfica pueden quedar en la memoria sin verbalizarse, son los calendarios de historias de vida (Harris y Parisi, 2007). En este sentido, los calendarios nos ayudaron a ordenar cronológicamente las trayectorias. Además, nos permitieron

[11] https://www.conicet.gov.ar/reintegro-por-guarderia/

visualizar cómo y a qué edades estas jóvenes mujeres ingresaron al sistema, con antelación a los cambios que se introdujeron en cuestión de género en los últimos años en las normativas del CONICET. A su vez, arrojaron momentos de bifurcación en su vida (Muñiz Terra, 2012), que luego pudimos reconstruir en las entrevistas.

Por lo tanto, daremos cuenta de la reconstrucción que posibilitaron los calendarios de vida (Harris y Parisi, 2007) que realizamos a lo largo del trabajo de campo. A continuación, incluimos uno de los calendarios recopilados para ilustrar la forma en que construimos la información temporal concreta de las carreras científicas analizadas.

Gráfico 1. Calendario para la reconstrucción de las carreras científicas

Etapa	Aclaraciones	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Beca 1	¿Cuál? CONICET I	X															
Evaluación 1	¿Cuándo?	X	X	X	X												
Beca 2	¿Cuál? CONICET II				X	X	X	X									
Evaluación 2	¿Cuándo?																
Beca 3	¿Cual? Posdoctoral CONICET																
Evaluación 3	¿Cuándo?						X	X	X								
Ingreso a carrera	¿Cuándo? ¿Período?								X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación 4	¿Cuándo?																
Estancia de investigación nacional	¿Cuál y cuándo?																
Evaluación 5	¿Cuándo?																
Estancia de investigación internacional	¿Período?																
Evaluación 6	¿Cuándo?																
Proyecto (PICT, PIP PIBAA)	¿Cuándo?																
Evaluación c/ política de género	¿Cuándo?																
Casamiento/ convivencia	¿Cuándo?																
Hijo 1	Nombre /Nacimiento										X	X	X	X	X	X	X
Licencia	¿Cuándo?										X						
Cuidado 1 flia												X	X	X	X	X	X
Cuidado 1 pareja												X					

Etapa	Aclaraciones	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Cuidado 1iInstitución												X	X	X	X	X	X
Cuidado 1 niñera												X	X	X	X	X	X
Cuidado 1 otros																	
Hijo 2	Nombre																
Licencia	¿Cuándo?																
Cuidado 2 flia																	
Cuidado 2 pareja																	
Cuidado 2 institución																	
Cuidado 2 niñera																	
Cuidado 2 otros	Nombre																
Licencia	¿Cuándo?																
Cuidado 3 flia	Flia/pareja/ institución/niñera particular																
Cuidado 3 pareja																	
Cuidado 3 institución																	
Cuidado 3 niñera																	
Cuidado 3 otros																	
Separación pareja	¿Cuándo?																
Nueva pareja																	
Acceso a políticas de género en evaluación CONICET																	

Fuente: elaboración propia.

Lo que se evidencia en este calendario, como en otros construidos, es que todas las entrevistadas, más allá de las particularidades de cada caso, comenzaron sus carreras científicas a través de la obtención de becas doctorales, ya fueran estas de CONICET, de universidades nacionales, de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CICPBA) o en el marco de proyectos específicos de la Agencia I+D+iI. Una vez doctoradas, algunas obtuvieron la beca posdoctoral, que les permitió ganar antecedentes para postular a la carrera de investigadora científica. Con posterioridad, ingresaron al CONICET no sin mediar, en algunos casos, un tiempo de espera o retraso, debido a frustrados ingresos a la institución y/o por los tiempos de cuidados luego del nacimiento de sus hijos/as, que ralentizó su productividad (publicación de artículos).

En las transiciones laborales, se hicieron también evidentes los tiempos personales de cohabitación con sus parejas y/o los casamientos, el nacimiento de los/as hijos/as, las separaciones, los divorcios y las distintas estrategias de cuidados.

La técnica de calendarios de historias de vida nos permitió así conocer concretamente los tiempos cronológicos de sus vidas personales y laborales, pero se mostraron poco útiles para construir información sobre la relevancia de las evaluaciones en las carreras científicas de las mujeres. Los calendarios nos brindaron una primera imagen temporal de las trayectorias de las investigadoras del CONICET, que luego pudimos conocer en profundidad a través de las entrevistas biográficas.

Las carreras científicas: entre las desigualdades de género y los procesos de evaluación

A continuación, damos cuenta de las distintas transiciones atravesadas por las científicas en sus carreras laborales, recuperando las dimensiones condicionantes como propiciatorias, tanto en los períodos de beca como en los de la CIC, en lo referente a cuestiones de género y en torno a los procesos evaluativos.

Los primeros pasos en la carrera científica: entre las becas doctorales y las posdoctorales

Los relatos de las entrevistadas acerca de sus primeros pasos en la tarea de investigar dan cuenta de que un condicionante inicial fue el desconocimiento sobre los

criterios de evaluación, o bien que esto, más allá de que estaban publicados en la página del CONICET, no llegaban a ser claros,

Por otro lado, algunas postulantes a beca señalaron que habían elegido a directores/as con quienes no se sintieron del todo acompañadas el momento de la presentación:

Victoria:

> Y luego, los criterios de evaluación en ese caso, en las becas, estaban como... es un poco la caja negra de los criterios de evaluación del CONICET, ¿no? Digo, lo que estaba explicitado, que entiendo que hoy sigue estando, no es qué puntaje te daba como cada ítem y en cuánto saturaba. Creo que por eso entonces, creo, pero creo, no estoy muy segura, me parece que el 50 % era el promedio, vinculado al promedio histórico; después tenía 10 puntosla dirección; 10 o 20, el lugar de trabajo, no, 10 el lugar de trabajo, 20 el proyecto; y 10 los antecedentes, ¿no? Era algo por el estilo, por ahí no te estoy diciendo exactamente (comunicación personal, 8 de marzo de 2023).

Vale:

> Me contacté con Alfredo porque María en ese momento todavía no me podía dirigir porque estaba arrancando como investigadora... me contacté con Alfredo, le propuse un plan de trabajo, le dije cuál era mi tema, me dijo que sí, ahí intercambiamos un poco a la distancia y él me dijo "tengo un lugar de trabajo"... Primero yo trabajé en una propuesta con María antes de conocerlo a Alfredo, porque yo tenía que buscar director... y de ella había algo

> bastante armado... Sí ahora, Alfredo está, medio hace algunos años, mudándose... (comunicación personal, 20 de marzo de 2023).

Otro de los condicionantes que hallamos fue la ausencia concreta de licencias por maternidad durante las becas. Tres de las entrevistadas fueron madres durante dicho período y la posibilidad de acceder a la licencia solo una vez finalizada la beca fue vivenciada como medida insuficiente para acompañar este momento laboral centrado en la formación científica:

Sabrina:

> [...] en su momento a mí me dieron tres meses más de beca. Pero yo estaba recién parida. No me sirve. Yo no puedo escribir la tesis. Vos me tenés que dar a mí tres meses cuando yo tenga la posibilidad de escribir.... Yo creo que la licencia por maternidad tiene que ser mínimo de un año. Yo volví a recuperar algo de mi vida y pude empezar a pensar a partir de que tuvieron un año. Que ya, viste, tienen más autonomía... Pero esos tres meses de mentiroso, al pedo... (comunicación personal, 22 de agosto de 2023).

Vale:

> ...digamos, estructuralmente hay como algunos problemas.... Por ejemplo, en términos de licencias, digamos. Yo quedé embarazada el primer año de mi beca doctoral y esa supuesta licencia que te dan cuando tenés la beca en realidad es bastante mentirosa, ¿no? En el momento de

> la beca porque son tres meses que se te extiende la beca una vez finalizada. Esa es la forma de darte una licencia. Pero a mí lo que me pasaba es que, para presentarme a la posdoctoral, yo tenía que cumplir con los mismos tiempos que mis compañeras y compañeros que no habían sido madres o padres durante ese período. Entonces, más allá de que a mí después me extendieran la beca, que fue lo que finalmente sucedió, yo presenté la tesis más o menos en el mismo momento, la tuve que defender, y me presenté en la misma convocatoria posdoctoral que las personas que no habían sido madres. Entonces, es como que de hecho a mí, si no me salía la posdoctoral, esos tres meses recién tenían sentido para mí… (comunicación personal, 20 de marzo de 2023).

Una dimensión emergente que surgió en el trabajo de campo y que, desde nuestro punto de vista, resulta significativa en las trayectorias científicas de las mujeres, es el abuso de poder por parte de directores/as durante el período de beca. Esta situación, se transformó, en algunos casos, en una cuestión importante que las investigadoras pusieron en juego cuando evaluaron su posible continuidad en la actividad científica como profesión.

Juana:

> En aquel momento… no existía tampoco un debate como muy amplio, extendido y público en torno a las desigualdades de género, imagínate, estoy hablando del 2006-2007. Se daba un poco esto de la queja… en los espacios de laburo, de las mujeres haciéndonos cargo de sostener las presentaciones y la prolijidad y el detalle y hacer la

> fotocopia y el cafecito de una manera mucho más naturalizada (comunicación personal, 7 de marzo de 2023).

Emilse:

> Tuve la beca esa doctoral, yo ahí hice la maestría… la estaba haciendo en FLACSO, entonces ahí a mí me implicaba viajar a Capital, porque yo no me mudé a Capital, si bien estudié muchos años allá, no me mudé allá para estudiar… iba y venía… así que bueno, eso me implicaba mucho movimiento y mucho trajín… ya se me empezó a complicar bastante en términos económicos, porque había habido un recorte ya de las becas, yo pagaba alquiler, entonces me implicaba el viaje ese, me implicaba un gastadero de plata importante, así que bueno, era como también repensar un poco. Ahí estaba viviendo en La Plata en ese momento, alquilando con mi pareja ahí, bueno… Ahí decidí pedir el ingreso a la carrera por La Plata, conversación mediante con mi directora de ese momento. Ella en La Plata no acompañaba porque ella tenía que ser sí o sí de esa institución, y ella se desempeña en otra (comunicación personal, 28 de febrero de 2023) .

Una cuestión central en las trayectorias reconstruidas fue el momento de las maternidades, que fue vivido por todas las entrevistadas como un punto de bifurcación y un gran condicionante en sus vidas personales y en sus trayectorias. Atravesar la maternidad en el período de beca se transformó para algunas de las investigadoras en un gran desafío. Las experiencias atravesadas durante el embarazo y los primeros tiempos de la maternidad y del cuidado

de niños/as pequeños/as dan cuenta de la inexistencia de políticas institucionales que acompañaran estos procesos. Así, por ejemplo, una de las entrevistadas tuvo su primer hijo cuando se encontraba en el segundo año de la beca doctoral de CONICET. No tuvo asistencia económica del organismo, su red de cuidados fue una niñera que solventaba con el estipendio e intercalada con apoyo familiar y de su pareja. Luego, su hijo entró a un maternal gracias a la cobertura que ofrecía el trabajo de su compañero. Pero subraya que desde el CONICET no tuvo ayuda alguna. Otra de las entrevistadas tuvo a su hija durante el tercer año de beca doctoral y, al igual que el caso anterior, no tuvo aporte económico del CONICET y, para organizarse laboralmente, recurrió a un jardín público. El relato de una de las entrevistadas pone concretamente de manifiesto esta situación:

Sabrina:

> No llegué a terminar de escribir la tesis en el marco de la beca porque quedé embarazada. Estaba dentro del marco de la beca y creo que duró tres meses más Y después ya no... me dormía, estaba escribiendo en la computadora. Se me caía la cabeza, me acuerdo esa sensación. Digo, me voy a pegar el teclado. Me dormía embarazadísima, tenía mucho malestar corporal Y no pude terminar de escribir la tesis, era más de lo que mi cuerpo podía (comunicación personal, 22 de agosto de 2023).

Esta inexistencia de estrategias de acompañamiento a las becarias madres se ve reflejada claramente en la normativa del CONICET, que no establece para esos períodos

ningún tipo de sostén económico, en principio porque, al ser becarias, no tienen relación de dependencia jurídica empleado/empleador. Esto implicaba que las becarias no podían disponer de jardines maternales ni de estipendios especiales para gastos de cuidados de la primera infancia, situación que se modificó a partir de 2021.[12]

Ahora bien, en cuanto a las dimensiones propiciatorias de sus carreras, las becarias nos indicaron que durante este período inicial tanto sus directoras y/o codirectoras, generalmente mujeres, fueron una gran guía y acompañamiento en la elaboración de su proyecto de investigación inicial:

Vale:

> Mi codirectora también labura temas vinculados… Yo sigo participando de los proyectos con ella, porque… y, de hecho, bueno seguimos como haciendo cosas juntas… Y ella estuvo como siempre guiándome muy de cerca o fue como siempre la persona a la que yo primero acudí (comunicación personal, 20 de marzo de 2023).

María:

> O sea, me facilitó mucho las cosas… en el contexto en el que yo me presenté a beca CONICET, que fue medio… sin reflexionar mucho, dos semanas antes de que cierre la convocatoria, extendida por la gripe, dije, ah, ¿y con qué me presento? Viste, qué sé yo, la tesis de grado la había hecho con Hugo. Hugo estaba en gestión, o sea, no es que

[12] https://www.conicet.gov.ar/reintegro-por-guarderia/

> me daba mucha bola... Con Carolina estaba trabajando como pasante en su investigación sobre las ferias artesanales. Entonces, listo, voy con Carolina con esto y vamos. Entonces, fue así, y ella me ayudó muchísimo, o sea, tenía toda la experiencia con ella, pero fui a la casa y ella estaba con su bebé. Me acuerdo que, cuando yo estaba armando el plan, llegó Juli, creo que estaba embarazada ahí, a entregar su tesis, que Carolina la codirigía. Entonces, me senté con ella y en un par de días así lo armamos. Pero ya, o sea, ella me ayudó, pero habíamos trabajado durante un año siendo alumna y profe, así que facilitó mucho las cosas (comunicación personal, 23 de febrero de 2023).

Otra dimensión fundamental para el período de obtener la primera beca son los antecedentes, participación de proyectos y/o becas de inicio. Así lo demuestran los siguientes relatos:

Sabrina:

> Y después, al año siguiente, el proyecto, el grupo de trabajo donde yo estaba sacó un proyecto FONCYT que incluía beca y, bueno, entré por ahí. Concursé, pero la verdad que fue como, o sea, nada, era un vínculo institucional con el grupo. Sí, te puede salir bien o mal, pero bueno, salió bien (comunicación personal, 22 de agosto de 2023).

Juana:

> Y a partir de graduarme... vi una convocatoria que había de esa institución, que era para graduados recientes. Era una convocatoria de honor, digamos, del equipo que en

> ese momento lo coordinaba Oscar. Y, bueno, me acerqué, digamos, al seguir un poco de esa manera sin saber mucho de qué se trataba la investigación. Sí había durante la carrera participado en algún equipo, presentado algún proyecto de reconocimiento institucional.Y, bueno, un poco como salto, digamos, a vincularme con el mundo académico fue que llegué ahí. Y muchas veces nos quedábamos hasta altas horas de la noche, todo lo que implicaba la novedad del contacto de la institución teórica, realizar las primeras entrevistas, empezar a armar una ponencia. Y, bueno, ahí surgió entonces la posibilidad de presentarme a beca doctoral, así que yo hice la presentación y, en ese caso, la primera vez que me presenté, me salió la beca (comunicación personal, 7 de marzo de 2023).

Emilse:

> Primero tuve la beca de la CIC, de entrenamiento, ahí todavía era estudiante en el grado. Luego tuve la beca de la CIC de la provincia y después, al año siguiente creo que fue, ya tuve la beca doctoral 2011 del CONICET (comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

Si bien, debido al período y a las edades de las mujeres seleccionadas, el cambio de normativa sobre el límite de edad para presentarse a las becas y para ingresar como investigadoras al CONICET con los exigentes criterios de evaluación que se imponían, no necesariamente implicó para las entrevistadas una dimensión propiciatoria durante su etapa de becarias, sí podemos observar que el

problema etario estaba presente en el imaginario de las postulantes a beca:

Victoria

> Lo que pasa es que en ese momento estaban los viejos criterios de edad, no estaba la contemplación de los hijos, o sea, todo eso no existía todavía. Eso va a ser después. De todos modos, yo en ese momento... lo único que sí recuerdo que corría era como la sensación de que, uy, me estoy acercando al límite de edad para una beca inicial (comunicación personal, 8 de marzo de 2023).

Los primeros tiempos en la carrera científica: el ingreso al CONICET y la investigación en la categoría de asistentes

El ingreso a la carrera de investigación científica del CONICET fue para todas las entrevistadas un momento importante en sus trayectorias laborales. La posibilidad de tener un trabajo estable y con seguridad social fue para ellas una gran posibilidad. Los momentos evaluativos para el ingreso fueron vividos con ansiedad, dado que los criterios de las comisiones evaluadoras solían cambiar año a año y nunca se sabía concretamente que se valoraba especialmente. Si bien la presentación de un buen plan de trabajo era clave, la producción académica de artículos científicos, capítulos de libros o libros propiamente dichos, formaban parte de las condiciones básicas que las candidatas debían tener para aspirar a ingresar a la carrera.

Así, los momentos preparatorios para la presentación a la carrera del CONICET, en los que debían concentrarse

no solo en finalizar la tesis sino en la producción de publicaciones que fueran bien evaluadas y aceptadas en distintas revistas científicas, resultaban procesos transitados con angustia e incertidumbre. Un ejemplo de esto lo grafica el relato de una de las entrevistadas:

Emilse:

> Para mí está mal el proceso… Estaba mal planteado, era una locura lo que pedían (tesis y artículos), era una picadora de carne y yo, en el momento en que lo estaba haciendo, yo era consciente de eso, yo digo "esto es una picadora de carne lo que están haciendo", pero al mismo tiempo yo elegí laburar de esto… bueno, voy a laburar de esto (comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

En este período, algunas de las investigadoras entrevistadas fueron madres, experiencia que se transformó también en un punto de inflexión en sus vidas. Al igual que quienes atravesaron la maternidad siendo becarias, aquellas que fueron madres durante la carrera científica señalaron que este momento fue una bifurcación en términos personales y que, excepto por el pago de un extra para el jardín maternal, medida tomada por la institución en 2017, no existieron medidas compensatorias ni excepciones en los procesos evaluativos, situación que las puso en clara diferencia con sus pares varones. En este sentido, podemos observar que aquí coinciden los resultados de esta investigación con la de otras, con respecto a lo que algunos/as denominan "techo de cristal" (González García, 2017; Tomassini et al., 2024), aunque desde otras perspectivas metodológicas y/o ubicación geográfica. A su vez, otro

hallazgo fue identificar, a partir del relato de las entrevistas, la ausencia de políticas desde la CIC del estilo Stop The Clock (STC).[13]

Por otra parte, algunas comentaron que la división del trabajo al interior de su hogar tampoco fue del todo equitativa en relación al cuidado de los/as hijos/as.

Sabrina:

> Me empecé a dar cuenta de que... fue una sobre exigencia de trabajo. Porque, por un lado, te decían, licencia. Pero después, yo quiero ascender. O sea, para mí... se me empezó a mostrar la desigualdad, a presentar la desigualdad de una manera, así como cuando nació Lauti... O sea, esto que yo te digo, Ricardo y yo tuvimos el mismo hijo. Y cuando yo entré a carrera, a Ricardo lo ascendieron... todas mis preocupaciones como mujer en relación a mis hijos él no las tiene. No sé, no se me ocurre ahora cómo podría ser, cómo implementar en el momento en que te evalúan, qué cosas tendrían, qué variables tendrían que tener en cuenta para ponderar desde la perspectiva de género y de los cuidados... Definitivamente, dos personas que están dentro del sistema científico y tienen un hijo no pueden tener carreras tan dispares por la maternidad (comunicación personal, 22 de agosto de 2023).

[13] Según Tomassini et al (2024), las STC son políticas emanadas desde organismos científicos en Uruguay, que buscan postergar la evaluación durante un lapso en el período inmediatamente posterior al nacimiento de un hijo/a, en el entendido de que durante ese período la actividad académica se ve afectada negativamente.

En sus relatos, la evaluación aparece asociada a su voluntad de ascender en la carrera científica y a la no contemplación de los momentos de cuidados de la primera infancia en los procesos evaluativos de las mujeres.

María:

> ...Sí, entonces... me salió carrera y ahí vinimos a Tandil. Bueno, ahí yo, ni bien llego a Tandil quedé embarazada, así que ahí ya como que los últimos meses de posdoctoral estaba como esperando el alta de carrera y, bueno, ahí empecé a articular mi vida como investigadora en Tandil con la maternidad. La cuestión de que se construyan dispositivos, por ejemplo, jardines maternales... herramientas que permitan... porque, o sea, por más que te digan, bueno, si tuviste posdoc, o sea, en las evaluaciones no van a contarte menos publicaciones o, subjetivamente, pueden hacer una lectura, pero me parece que hay que pensar políticas concretas que nos den tiempo para que, cuando hacemos ciencia, podamos criar también hijos y ser bien evaluadas (comunicación personal, 23 de febrero de 2023).

La presión que sienten las mujeres que han sido madres recientemente frente a los procesos evaluativos, ya sea en la postulación de ingreso a la CIC, en la presentación de informes o para el ascenso en la carrera se expresa concretamente al momento de ser evaluadas. Sienten así una profunda desconsideración de la maternidad como un momento de pausa, de reproducción de la vida humana, más allá de lo laboral.

Por otra parte, en lo que respecta a hallazgos de dimensiones propiciatorias de las carreras de las mujeres, un momento central fue el año 2017, en el cual se incluyó la normativa que quitaba el límite de edad para el ingreso a la categoría inferior de la CIC, es decir, para la categoría de investigadores/as asistentes. Otra medida importante es el reintegro monetario para la contratación de jardines maternales para los/as hijos/as de las agentes del CONICET. Aquí vemos dos testimonios:

Sabrina:

> Hubo un cambio en CONICET en relación a la edad y me presenté a la categoría asistente aunque estuviera pasada de edad (comunicación personal, 22 de agosto de 2023).

Emilse:

> Pero mirá que me dijo alguien que es de CONICET, que estaba tramitando esa ayuda escolar... igual una cosa es la ayuda no, no lo de ANSES, sino algo de CONICET, que era como de escolaridad. Yo no lo tuve que hacer porque fue a una estatal, pero cuando las hijas de mi compañero van a privado él está en CONICET y tuvo que tramitar eso, por eso, no sé ahí qué pasa cuando elegís privado (comunicación personal, 28 de febrero de 2023).

Reflexiones finales

En este capítulo, presentamos una investigación exploratoria sobre las carreras de jóvenes científicas del

CONICET, analizando las formas en las que los procesos de evaluación y la incorporación de normativas con perspectiva de género condicionaron o propiciaron su desarrollo. Para ello, analizamos documentos del CONICET (normativas y convocatorias) que comprenden los procesos de evaluación y la incorporación de normativas con perspectiva de género y reconstruimos las trayectorias científicas de mujeres jóvenes madres, recuperando las distintas transiciones en sus carreras de investigación y el lugar que la evaluación con perspectiva de género ha tenido en ellas.

El análisis realizado nos permite concluir quealgunas normativas propiciaron las trayectorias-carreras de investigadoras devenidas en madres en el organismo, ya sea a partir de la eliminación del límite de edad para el ingreso (que contempla indirectamente los posibles retrasos causados por la maternidad y los cuidados) como del reintegro monetario para cubrir el jardín maternal de los hijos/as de quienes revistan como investigadoras. Sin embargo, siguen existiendo condicionantes importantes que se expresan en el abuso de poder de directores y directoras, en las desigualdades de género producto de las mayores posibilidades que tienen los varones en general en el ámbito científico, y en la inexistencia de licencias efectivas por maternidad en el momento de las becas o por los tiempos de cuidados para las maternidades, que no son bien acompañadas en términos institucionales. Se evidencia así la falta de políticas que permitan compensar la ralentización de la productividad femenina ante estas circunstancias.

Así, las escasas normativas y dispositivos de atención de las desigualdades de género (tales como las normativas

aprobadas a partir de 2017 y la creación del Observatorio de violencia de género y laboral) parecen no alcanzar para compensar las inequitativas posibilidades que deben enfrentar las mujeres tanto en el inicio y como en el tránsito por la carrera científica y que se materializan concretamente en evaluaciones que no consideran en profundidad dichas desiguales oportunidades para varones y mujeres.

Finalmente, una cuestión emergente que parece importante destacar es la sororidad de género que permitió el desarrollo desde el inicio de trayectorias-carreras de investigadoras mujeres devenidas en madres en el transcurso de su vida académica, pues varias de las entrevistadas señalaron haberse sentido especialmente acompañadas por sus directoras mujeres desde que comenzaron con sus becas. Directoras, becarias e investigadoras asistentes construyeron así lazos laborales y afectivos atravesados por la experiencia femenina de la maternidad y de la desigualdad de género. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, estas situaciones deben pensarse más como actos excepcionales que como norma a seguir y de ninguna manera soslayan la necesidad de políticas que compensen las exigencias evaluativas y las inequidades de género presentas en la carrera científica de CONICET.

BIBLIOGRAFÍA

Adrogué et al. (2023). *Las trayectorias de investigadoras e investigadores del CONICET 1985-2020: promociones, perspectiva de género y comportamientos por campo científico.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Nacional Investigaciones Científicas Técnicas [CONICET].

Beigel, Fernanda; Gallardo, Osvaldo y Bekerman, Fabiana (2018). Institutional expansion and scientific development in the periphery. The structural heterogeneity of Argentina's academic field (1983-2015). *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy*, 56(3), 305-331. https://doi.org/10.1007/s11024-017-9340-2

Beigel, Fernanda y Bekerman, Fabiana (2019). *Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018).* Buenos Aires: IEC CONADU Y CLACSO.

Beigel, Fernanda y Gallardo, Osvaldo (2021). Productividad, bibliodiversidad y bilingüismo en un corpus completo de producciones científicas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 16(46), 41-71. http://ojs.revistacts.net/ index.php/CTS/article/view/211

Beigel, Fernanda et al. (2023). Scientific production and gender inequalities in two academic elites: Brazil and Argentina. *Revue d'histoire des sciences humaines*, (42), 255-280. Bertaux, Daniel (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan.

Bianco, Mariela; Gras, Natalia y Sutz, Judith (2016). Academic evaluation: universal instrument? Tool for development? *Minerva*, (54)4, 399-421.

De la Fare, Mónica y Rovelli, Laura (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. *Actualidades investigativas en educación*, 21(1), 343-372.

Di Bello, Mariana y Romero, Lucía Ana (2018). Vinculación y extensión universitaria: la relación entre la universidad y sus entornos en las universidades nacionales de Quilmes y Lanús. *Apuntes*, 45(82), 145-171.

D'Onofrio, María Guillermina (2020). *Efectos de los sistemas de evaluación de la investigación en las experiencias de carrera de biólogos moleculares y biotecnólogos del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas* [CONICET] de Argentina [Tesis de doctorado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], Argentina.

Elder, Glen (1985). Perspectives on the life course. Glen Elder (ed.), *Life course dynamics*. Ithaca: Cornell University Press.

Elder, Glen et al. (2004). The emergence and development of the life course theory. Jeylan T. Mortimer y Mortimer J. Shanahan (eds.), *Handbook of the life course*. New York: Springer.

Faur, Eleonor (2019). *El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres marabaristas en la sociedad desigual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Florentín, Florencia; Molina, Fernando y Suárez, Diana (2023). Brecha de género en los Pict y ciclo de la política: tres hechos estilizados tras 20 años de implementación. Suárez, Diana y Pereira, Mariano (eds). *Los PICT:una experiencia de promoción de la investigación en ciencia y tecnología en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación y *Agencia I+D+i*. http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2023/05/PICT-book-digital_V01.pdf

Franchi, Ana et al.(2008). Inserción de las mujeres en el sector científico tecnológico en la Argentina (1984-2006). *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (CLXXXIV)733, 827-834.

García de Fanelli, Ana María (2009). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEDES.

González García, Marta (2017). *Ciencia, tecnología y género*. Asunción: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT]. https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u38/CTS-M.Gonzalez-modulo-4.pdf

Harris, Deborah y Parisi, Domenico M. (2007). Adapting life history calendars for qualitative research on welfare transitions. *Field methods*, 19(1), 40-58.

Muñiz Terra, Leticia (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-55.

Muñiz Terra, Leticia (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 19(2), 1-25.

Muñiz Terra, Leticia; Frassa, Juliana y Bidauri, María Paz (2018). Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social. Juan Piovani y Leticia Muñiz Terra (coords.), ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar la investigación social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO/ BIBLOS.

Muñiz Terra, Leticia y Verd Pericás, Joan Miquel (2021). Social inequalities and life trajectories. Theoretical methodological elements for the comparative analysis of inequality. Pedro

López-Roldán y Sandra Fachelli (eds.), *Comparative analysis of social inequalities between Europe and Latin America* (pp. 295-330). Nueva York: Springer.

Muñiz Terra, Leticia y Rubilar Donoso, Gabriela (2022). Social inequalities in Argentina and Chile: a comparative analysis of welfare models, labour policies, and occupational trajectories from a biographical perspective. *Journal of Politics in Latin América*. 14(2), 1-24. https://doi.org/10.1177/1866802X211073914

Muñiz Terra, Leticia (coord.) (2023). ¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas? Transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO- PISAC y Agencia I+D+i.

Naidorf, Judith y Alonso, Mauro (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, (39), 81-95.

Pink, Sarah. (2006). *Doing visual ethnography*. Londres: Sage.

Prego, Carlos y Varela, Sesbastiàn (9-10 de diciembre de 2010). Un estudio de la vida académica: componentes profesionales e institucionales [ponencia]. *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, Argentina.

Riessman, Catherine Kohler (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Nueva York: Sage.

Riquelme, Graciela (2008). Acerca de la producción y circulación de conocimiento y de la sinergia pedagógica en las funciones de docencia, investigación, transferencia y extensión. Graciela Riquelme (ed.), *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento*, 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño & Dávila.

Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología [RICYT] (2009). Indicadores de trayectorias de los investigadores iberoamericanos: avances del Manual de Buenos Aires y resultados de su validación técnica. https://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/09/ESTADO2010_2_4.pdf

Roca, Alejandra y Versino, Mariana (2016). Producción y legitimación de conocimientos en las Universidades nacionales. Una mirada desde las políticas de Ciencia y Tecnología y la Evaluación de la Investigación. *Revista Política Universitaria IEC-CONADU*, (3), 21-32.

Sarthou, Nerina (2019). Tendencias en la evaluación de la ciencia en Argentina: género, federalización y temas estratégicos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*,30(59), 37-68. https://www.redalyc.org/journal/145/14561215002/14561215002.pdf

Suárez, Diana y Florentín, Florencia (2021). Brechas de género en el PICT: Una mirada sobre el efecto Matilda (Informe técnico nº 14). Agencia I+D+i. http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2021/04/IT14_FINAL.pdf.

Vommaro, Pablo y Rovelli, Laura (2022). Desafíos a la evaluación de la investigación orientada a la movilización del conocimiento en transición hacia la ciencia abierta: un análisis a partir del caso de los Grupos de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *Analecta política*, 12(23), 1-18.

Tomassini, Cecilia et al.(2024). Brechas de género e implicancias para la evaluación de las carreras académicas Reflexiones a partir del caso de Uruguay. Laura Rovelli y Pablo Vommaro (coords.. *Evaluación académica situada y relevante*. Aportes y desafíos en América Latina y el caribe. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Witteman, Holly et al. (2019). Are gender gaps due to evaluations of the applicant or the science? A natural experiment at a national funding agency. *The Lancet*, 393(10171), 531-540.

LEYES, DECRETOS Y RESOLUCIONES

Decreto Ley N° 1291 de 1958. Respondiendo a la percepción socialmente generalizada de la necesidad de estructurar un organismo académico que promoviera la investigación científica y tecnológica en el país. 5 de febrero de 1958.

Resolución N° 965 de 2011. Los miembros de la Carrera del Investigador podrán obtener, cuando así lo requieran, una prórroga de la presentación de informes correspondientes al año en que se produjo el nacimiento o adopción del niño/a, siempre que acrediten que se encuentran en uso de licencia por maternidad o adopción. 15 de abril de 2011.

DOCUMENTOS Y PROGRAMAS

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación (2020). Documento de trabajo N° 8, Programa Nacional para la Igualdad de Géneros en Ciencia, Tecnología e Innovación. https://www.argentina.gob.ar/ciencia/igualdaddegeneros/documentos-trabajo.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). Programa Nacional para la Igualdad de Géneros creado por Resolución ministerial N° 157-2020. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_ejecutivo_-_programa_genero_mincyt_diciembre_2020.pdf.

Ética e integridad en la evaluación responsable de la investigación

El caso argentino

Mónica de la Fare y Laura Rovelli

En este escrito buscamos analizar las tendencias recientes de las políticas institucionales de regulación de la ética e integridad en la investigación en Argentina. Priorizamos el análisis del caso argentino, en el contexto de los debates internacionales y la producción de conocimiento en torno a la evaluación responsable y la mejora de la cultura y de los ambientes de investigación. Como punto de partida, recuperamos, principalmente, los análisis y discusiones del contexto latinoamericano acerca de temas como la regulación de la conducta y formación ética de investigadores e investigadoras, así como de las culturas académicas de evaluación, principalmente provenientes de Argentina, Brasil y Colombia, sin dejar de considerar contribuciones de autores europeos y australianos.

Se trata de un estudio exploratorio, de corte cualitativo, que se beneficia de distintos materiales: un primer relevamiento exploratorio con base en la información pública disponible en los sitios web institucionales de las 61

universidades nacionales sobre la conformación de comités de ética en investigación en ciencias sociales y humanas y sus respectivas orientaciones; la elaboración de un archivo documental con fuentes en la temática; y la realización de cuatro entrevistas en profundidad con referentes y autoridades de organismos de ciencia y tecnología.

El escrito analiza distintas normativas multinivel emitidas desde los organismos internacionales y regionales de ciencia y tecnología, en las que se introducen regulaciones para el quehacer tanto investigativo como evaluativo, y explora su incidencia en el campo de las ciencias sociales y humanidades. Por otra parte, y desde el ámbito de las universidades nacionales en Argentina, se releva el surgimiento y la proliferación de configuraciones institucionales específicas, mediante la creación de comités de ética, y se sistematizan y comparan datos referidos a la fecha de su creación, su dependencia institucional, sus objetivos y principales actividades. Finalmente, se sintetizan los principales hallazgos y se elaboran algunas recomendaciones de política para orientar la regulación de la ética e integridad en investigación.

El panorama internacional de regulación de la ética en la investigación

El tema de la ética en la investigación y su regulación, como parte de las éticas aplicadas, ha adquirido mayor desarrollo y visibilidad en el campo científico internacional de las ciencias humanas y sociales en los últimos años, aunque no se trata de una novedad en la historia de la ciencia. Algunos antecedentes pueden ser identificados

en siglos anteriores, como los apuntados por Kottow (2008), cuando señala controversias, surgidas en el siglo XVI en la ciencia experimental, entre defensores y opositores del uso de cadáveres y seres vivos en la investigación, la creación de sociedades protectoras de animales en el siglo XVIII ante su uso en experimentos científicos y otras polémicas surgidas en la época sobre la autoexperimentación de sustancias por parte de científicos.

Sin embargo, las primeras iniciativas de regulación remiten a los Juicios de Nuremberg, que denunciaron la participación de científicos en las políticas de exterminio de la Alemania nazista y potenciaron la elaboración posterior de importantes documentos internacionales, frecuentemente citados en la literatura especializada, como el Código de Nuremberg, de 1947 y la Declaración de los Derechos Humanos, de 1948 (De la Fare, Machadoy Carvalho, 2017).

En la décadadel sesenta, la Asociación Médica Mundial (AMM) lideró la elaboración de un documento específico con principios éticos para la investigación clínica, la denominada Declaración de Helsinki. En junio de 1964, la 18° Asamblea de esa asociación adoptó esa declaración, que lleva el nombre de la ciudad finlandesa donde fue realizada y está claramente direccionada al campo biomédico. Comienza con la siguiente frase: "Es misión del médico resguardar la salud del Pueblo. Su conocimiento y su conciencia son dedicados al cumplimiento de esa misión" (AMM, 1964, p. 1). Se trata de un documento breve, de una página, que presenta un conjunto de principios: i) básicos, ii) para la investigación clínica combinada con el

cuidado profesional y iii) para la investigación clínica no terapéutica (AMM, 1964).

La Declaración de Helsinki posteriormente fue reformulada en eventos realizados en distintas ciudades del mundo por la misma asociación médica: Tokio, 1975; Venecia, 1983; Hong Kong, 1989; Somerset, 1996; Edimburgo, 2000; y la última, en la ciudad de Fortaleza, en 2013. Aunque se insiste en justificar que esas alteraciones se relacionan con los avances de la medicina, Kottow (2014) aclara que también se vinculan a disputas de las corporaciones profesionales y patrocinadoras para fragilizar ese documento. Como muestra de eso, destaca que en el 2000, en Edimburgo, fue ampliada la tolerancia del uso de placebos y disminuido el apoyo de los beneficios posteriores a los estudios para los participantes de las investigaciones y la comunidad que los hospeda, sin haber sido exitosos los esfuerzos para la protección de ese público realizados en la época por los representantes de Argentina y Brasil (Kottow, 2014). Además, afirma que, en revisiones posteriores, se aceptó de hecho un doble estándar ante los intereses dominantes de corporaciones de investigadores y patrocinadores al sugerir que la bioética latinoamericana debería desarrollar un documento normativo propio.

> En diversas opiniones vertidas frente a la inminente revisión de 2013, fueron aducidos los mismos argumentos que aún perduran insolutos: el uso de placebos, la administración al grupo control de los mejores medios médicos existentes vs. los localmente disponibles, el grado de compromiso post-estudio, la conveniencia de que investigador y médico tratante fuese una misma persona, el

> utilitarismo como pertinente a una ética de investigación en general, a la Declaración de Helsinki, en particular (Kottow, 2014, p. 29).

Estas situaciones evidencian disputas en el campo científico (Bourdieu, 1976), que precisan ser pensadas a través de un análisis que contemple las particularidades de ese espacio social, distante de una narrativa angiográfica. El tema de la ética en investigación y su regulación muestran con claridad las disputas de poder en el campo científico, con embates frecuentes y visibles entre grupos al interior del campo biomédico y en la relación con otros campos. Analizarlo a la luz de las teorizaciones producidas por las ciencias sociales y humanas (CSH) ilumina las disputas por el capital científico, reconvertido en otros tipos de capital, como el de financiamiento de las investigaciones. Para eso, el análisis de documentos habitualmente citados en las normativas regulatorias permite identificar un punto de vista particular, como el de los principios morales aplicados a la regulación de la investigación biomédica, posteriormente universalizados para todos los campos del conocimiento: "nada es más universal que la pretensión al universal o, más precisamente, a la universalización de un punto de vista particular del mundo [...]". Así, "el imperialismo cultural reposa en el poder de universalizar los particularismos asociados a una tradición histórica singular, tornándose irreconocibles" (Bourdieu y Wacquant, 1998, p. 17, traducción propia).

Además de la Declaración de Helsinki, los cuatro principios morales de la teoría principialista (o de los cuatro principios, como también se la conoce) también se

imponen mediante políticas regulatorias que frecuentemente establecen revisiones éticas de investigaciones en todos los campos científicos, y son muy a menudo considerados como universales: la beneficencia, la no maleficencia, la autonomía para el consentimiento informado y la justicia operan en la colonización cultural de las CSH y, muchas veces, rigen los dispositivos regulatorios y sus procedimientos bajo el eufemismo de regular la investigación "con seres humanos", como si las intervenciones e interacciones de la investigación en CSH fuese la misma que la de la investigación clínica. Aunque el artilugio es débil como construcción intelectual, parece funcionar cuando se empieza a visualizar el uso de ese término en la doxa académica de nuestros campos.

La teoría principialista se originó en el denominado Informe Belmont, de 1978, documento elaborado por una comisión del Senado de los Estados Unidos a partir de una investigación de cuatro años sobre denuncias públicas por abusos en las prácticas experimentales médicas con poblaciones vulnerables. Específicamente, el uso de placebos con una comunidad de personas tuberculosas, como grupo de control para contrastar la evolución de esa enfermedad sin tratamiento, provocó numerosas muertes, que fueron denunciadas por los medios de comunicación masiva de la época, cuestión que generó la creación de un grupo de especialistas para analizar el tema. El mencionado informe contó con la participación Tom Beauchamp, filósofo norteamericano especializado en los estudios de David Hume y en filosofía moral, quien publicó un año después, en coautoría con el teólogo James Children, un libro titulado *Principios de la Ética Biomédica*, en el que

se enuncian los cuatro principios ya mencionados, que sufrieron algunas modificaciones posteriores. Originados en la necesidad de intervenir en abusos producidos por las investigaciones biomédicas, constituyen las bases de la denominada teoría principialista y fueron universalizados mediante dispositivos de regulación regidos por normas basadas en dichos principios en espacios integrados por comisiones, comités y consejos de ética en investigación (De la Fare y Carvalho, 2017).

Ese es considerado uno de los orígenes de un área de conocimiento que alcanzó posteriormente un importante desarrollo en el abordaje de los temas de la ética en investigación, como es la bioética. Ese reconocimiento también se expresa en documentos internacionales, como la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Unesco. Este último documento, de aprobación relativamente reciente, establece en su inicio una explicitación de la delimitación a la que refiere: "La Declaración trata de las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, jurídicas y ambientales." (Unesco, 2015).

Aunque existen diferentes narrativas que refieren otros momentos fundacionales del campo de la bioética, es consensual el reconocimiento del impulso experimentado a partir de la divulgación de la teoría principalista. La institucionalización y avances de la bioética ha dado lugar a diferentes desarrollos, con líneas que han realizado críticas a la teoría principialista, como se observa en los trabajos de Débora Diniz, quien apunta como déficits de esa construcción intelectual la desconsideración de la crítica a la

hegemonía de la autonomía en contextos de desigualdad, la omisión de las diferencias culturales y su universalización, la creencia en la posibilidad de mediar en conflictos morales y la consideración del paciente como objeto (Diniz, 2001).

Esa universalización a todos los campos científicos de principios morales reguladores de la conducta de investigadores e investigadoras de las investigaciones médicas a través de dispositivos regulatorios, como comités y comisiones de ética en las instituciones, suele producir conflictos y disputas, especialmente cuando se expresa en normativas reguladoras de carácter obligatorio, que todos los científicos y científicas deben acatar, lo que dificulta la construcción de sentidos a través de la necesaria reflexión ética en la investigación.

Un estudio realizado por dos autores australianos, Mark Israel y Ian Hey (2006), sobre la situación internacional de la regulación de la ética en la investigación, ya advertía que muchas iniciativas regulatorias fueron iniciadas a partir de la búsqueda de respuestas a crisis y situaciones frecuentemente causadas por la investigación biomédica. Los autores destacan que en varios países es posible observar una posterior ampliación de esos dispositivos de revisión de las investigaciones a las CSH. De esa forma, estos autores australianos clasifican el verticalismo u horizontalismo con el cual esos dispositivos reguladores fueron implementados en los espacios científicos de Canadá, Estados Unidos, Sudáfrica y algunos países europeos. Reconocen que los sistemas nacionales de regulación de la ética en la investigación oscilan entre una centralización acentuada, como es el caso de Estados Unidos, y una

opuesta descentralización con un importante protagonismo de las personas que realizan las investigaciones en los mecanismos de cumplimiento y verificación de principios éticos en la investigación, como en Dinamarca (Savi Neto y De la Fare, 2021). También señalan la ampliación de la aplicación de dicha regulación, a la que visualizaban, en 2006, como posible de extenderse a ámbitos supranacionales (Israel y Hay, 2006). Como fue apuntado en el trabajo previo ya citado, esto se confirma en el caso de las normas establecidas por la Unión Europea, a partir de las iniciativas de la European Research Area (ERA). En ese marco, la Comisión Europea (CE) se establece como un espacio que nuclea normas que establecen estándares de conductas en investigación a los que las instituciones de investigación y/o enseñanza pueden adherir, por ejemplo: el documento Ethics in Social Science and Humanities, de octubre de 2018[1] (Savi Neto y De la Fare, 2020). Se identifica en ese documento el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales en los principios éticos fundamentales de toda investigación y se mencionan el Código de Nuremberg, la Declaración de Helsinki y el Informe Belmont como originarios del campo biomédico, pero con principios aplicables a todas las áreas de conocimiento. También se mencionan especificidades de la investigación de CSH, con complejidades que necesitan ser atendidas en relación a la ética, siendo difícil la anticipación de los riesgos (Comisión Europea, 2018).

[1] Dicho documento puede ser consultado en línea en: https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/ethics-in-social-science-and-humanities_he_en.pdf

Antecedentes regionales: la regulación ética de la investigación en Brasil y Colombia

Aunque sin profundizar en una comparación entre países latinoamericanos, para el estudio del estado de situación de la ética en investigación en Argentina, a la que consideramos emergente y que priorizamos en este trabajo, resulta interesante presentar algunos aspectos que este tema presenta en Brasil y en Colombia, con la idea de compartir algunos aprendizajes de esas experiencias. La elección de esos países se fundamenta en el contraste que presentan: por un lado, en Brasil las políticas científicas y de educación superior han marcado una fuerte regulación de la ética a partir de un modelo verticalista, institucionalizado a mediados de la década del noventa y en el que el campo biomédico es generador y hegemónico y lo extiende a todos los campos de conocimiento, situación que ha producido un conflicto inédito entre áreas científicas, especialmente con las CSH; por otro lado, como contrapunto, en Colombia, se ha ido construyendo un espacio participativo, abierto a los investigadores y a las investigadoras para llegar, luego de más de una década, a incorporar un sistema regulatorio vinculado a un plan de formación y a las políticas de evaluación.

En 1988, Brasil registra la primera iniciativa de regulación de la ética en la investigación a través de una normativa mediante la sanción de la resolución n° 1 de 1988 del Consejo Nacional de Salud (CNS). Esa resolución fundacional estaba direccionada al área biomédica; la literatura especializada indica que no tuvo mucha repercusión en los espacios de esa área. Su principal consecuencia

práctica fue inaugurar una secuencia de normativas que posteriormente se extendieron a todas las áreas de conocimiento en las instituciones dependientes de la Comisión Nacional de Ética en Investigación del Ministerio de Salud.

Posteriormente, una segunda normativa del CNS, la Resolución n° 196,de 1996, creó un sistema regulatorio con consejos de ética en investigación y configuró el denominado sistema Comitês de Ética em Pesquisa [CEP]/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa [CONEP], por sus siglas en portugués, basado en la teoría principialista proveniente del Informe Belmont, de Estados Unidos. Una cuestión interesante para destacar es que esa comisión nacional surge y aún permanece en el Ministerio Nacional de la Salud (MNS). En los años siguientes, gran parte de las universidades creó comités de ética en investigación dependientes de la CONEP, quien estableció normas y pautas para la evaluación de los proyectos. Los conflictos emergentes en estos espacios, principalmente por la imposición de parámetros y criterios de evaluación del campo biomédico a otras áreas de conocimiento, derivaron en la sanción de una nueva normativa, la Resolución CNS n° 466/2012. Esa normativa reconoció que las CSH tienen especificidades y precisaban de una regulación específica. Esta fue la forma que la CONEP encontró para atenuar los conflictos emergentes de los procesos de evaluación de proyectos de investigación en los comités de ética en las instituciones. Para la elaboración del proyecto de esa normativa específica, la CONEP invitó a los representantes de las asociaciones de las CSH a componer una comisión específica. En 2016, finalmente, fue aprobada la Resolución n° 510/2016 del CNS, que establece una regulación

específica en materia de ética para las CSH.[2] Sin embargo, es interesante mencionar que la aprobación se produjo a partir de un conflicto sin precedentes, ocasionado por el rechazo de la CONEP al proyecto elaborado por los representantes de las CSH. Fue un hecho escandaloso que contó con cartas públicas que lo evidenciaron y que concluyó con la expulsión de esa comisión de las CSH. Este último hecho originó la creación del Foro de esa área, actualmente denominado Foro de las Ciencias Humanas, Sociales, Sociales Aplicadas, Lingüística, Letras y Artes (FCHSSA-LLA), creado el 11 de junio, en Brasilia, para la lucha por un sistema de evaluación ética en investigación en las áreas de conocimiento que comprende.

Como destaca Sarti (2015), aunque en otros países se reconoce una regulación de la ética en salud inspirada en la bioética, Brasil se destaca por la ausencia de delimitación del alcance del dispositivo regulador a través de una normativa que pretende someter a todos los campos del conocimiento. Santos y Jeolás (2015) agregan que esas normas provienen de la legislación norteamericana circunscrita al campo médico para investigaciones clínicas y experimentales, delimitación desconocida o negligenciada en Brasil. Ante esas dificultades, la movilización del campo de las CSH fue acompañada por procesos de producción de conocimiento sobre el tema, con una importante acumulación de publicaciones. Entre otras, destacamos la serie de libros sobre el tema publicados por

[2] Un estudio realizado en la época con líderes de grupos de investigación del área educación mostró que esa resolución, aunque referida a las CHS, aún cuenta con escasa legitimidad (De la Fare, Carvalho y Pereira, 2017).

la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, con la participación de autoras y autores de esa área (ANPEd, 2019; 2021; 2023).

A esto se agrega otra contribución que interroga el caso brasileño en relación con el comité institucional de ética en investigación como único y posible espacio evaluador de la ética en la investigación. Al situar su emergencia en las décadas del cincuenta y sesenta en Estados Unidos, Fonseca (2015) caracteriza a los comités como adecuados a la resolución de riesgos legales del proceder científico más que a la discusión y reflexión ética. La autora propone la posibilidad de pensar espacios alternativos más amplios, como los foros con amplia participación comunitaria, en calidad de ámbitos que permitan la participación popular en procesos colectivos de reflexión ética.

Como contrapunto, el proceso colombiano aparece sintetizado en el documento "Política de ética, bioética e entegridad científica", elaborado por la Dirección de Fomento a la Investigación, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación (MINCyT) y aprobado en Bogotá en 2017. El título ya indica la inclusión de dos grandes áreas, como son la ética y la bioética, sin limitar un campo a otro u optar por uno de ellos. Como primeros esfuerzos, se señalan iniciativas institucionales, principalmente las del Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Universidad Nacional de Colombia, la creación de una Red de Bioética en 2010 y la reunión de un grupo de expertos, que avanzó en la realización de indagaciones sobre el funcionamiento de los CEI en las universidades, los motivos por los cuales investigadores e investigadoras

adherían o no a la evaluación ética de sus proyectos de investigación y propuso reflexiones sobre el tema que decidieron ampliar al conjunto del sistema nacional de ciencia y tecnología (SNCT) (COLCIENCIAS, 2017). Así, en octubre de 2013, fue organizado el primer encuentro académico sobre el tema, denominado I Diálogo Nacional sobre Ética, con un foro virtual previo para instalar el tema y ampliar la participación de actores del sistema. Ese espacio se constituyó "en ámbito colectivo de discusión de la política de ética a través de la realización de ese evento en los años siguientes", lo que supuso el inicio de un proceso de construcción colectiva.(COLCIENCIAS, 2017, p. 5).

En los Diálogos realizados entre 2013 y 2014, se avanzó en varios aspectos, como la discusión sobre la reglamentación de una normativa reguladora (Ley 1.374 de 2010), que establece pautas para la integración de los miembros del Consejo Nacional de Bioética, y se realizaron debates a partir de algunas preguntas orientadoras inductoras de la reflexión: "¿Cuál sería el marco de referencia para el análisis moral de la investigación en las disciplinas diferentes a las áreas biomédicas y de la salud?", "¿Cuáles serían los mínimos éticos o lineamientos para el funcionamiento de los comités de ética o bioética de la investigación?" (COLCIENCIAS, 2017, p. 5). Luego, en 2015, se identificó la necesidad de articular esas reflexiones al diseño de una política pública direccionada al SNCT.

La breve presentación del proceso de institucionalización de una política de ética en la investigación en estos dos países no pretende formular una comparación valorativa, más bien, se trata de dar visibilidad a distintos procesos generadores de una política pública para pensar el

caso argentino. Un análisis más profundo exige realizar una contextualización más amplia, que permita comprender, entre otras dimensiones, la conformación de los sistemas científico-tecnológicos, las tradiciones evaluativas, las culturas y disputas entre áreas de conocimiento al interior del campo científico, así como el gobierno y funcionamiento de dichos espacios.

La cuestión ética en la investigación y evaluación científica y académica en Argentina

En Argentina, desde la transición democrática en la década del ochenta, la reflexión e indagación sobre la ética en la investigación es impulsada principalmente desde el campo incipiente de la bioética. Como se sabe, se trata de un área de conocimiento centrada en el estudio sistemático de la conducta humana desde la ética y los valores de la medicina y las ciencias biológicas y que reflexiona sobre el desarrollo humano, pero principalmente considera la relación entre la salud y la investigación. En la siguiente década, la disciplina comienza a institucionalizarse en distintos espacios de investigación y gestión pública. Así, en 1996, se crea el Programa Bioética de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), pionero en investigaciones en la temática, y un año después y desde el ámbito del Ministerio de Salud, se funda el Comité de Bioética, un espacio interdisciplinario de reflexión, centrado en sus orígenes en los dilemas suscitados por la transplantología. Más tarde, proliferaron comités de bioética en hospitales y clínicas, orientados a atender los

derechos de las y los pacientes e intervenir en situaciones de conflicto y/o controversia.

En 2001, surge el Comité Nacional de Ética en la Ciencia y la Tecnología (CECTE), un organismo autónomo en el ámbito de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (SeCTI), y posteriormente y hasta 2023, en la esfera del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT).[3] Es la primera institucionalidad en tener alcances disciplinares más amplios en relación con la producción, circulación y evaluación del conocimiento y en contar con incumbencia a nivel nacional. Entre sus objetivos fundacionales, se propone favorecer "una cultura científica en la sociedad y en las instituciones de la ciencia" (CECTE, 2001).

No obstante, si bien analiza los valores éticos que incumben a la labor del personal de investigación y de las instituciones de investigación, entre otras misiones, no se constituye como un tribunal o una instancia de apelación en conflictos relacionados con dictámenes de evaluación o con procesos administrativos de instituciones de promoción científica o de universidades (CECTE, 2001). Es más, de las entrevistas realizadas con autoridades o referentes en la temática en la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i) y en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) se desprende una escasa articulación con el CECTE. Al decir de una

[3] El CECTE se crea mediante la Resolución 004/2001 de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y su funcionamiento es ratificado por las Resoluciones 031/2002 y 600/2004.

representante del CONICET, "tuvimos una reunión conjunta a partir de un conflicto. Con lo cual supimos cada uno qué hace el otro y la otra, [pero] el comité de cuestiones éticas del ministerio no toma casos [...] y no tiene mecanismos para eso" (entrevista a representante del Comité de Ética del CONICET, 2023).

En el caso de la Agencia I+D+i, si bien no cuenta con un comité de ética institucional, esta dimensión de la investigación se evalúa directamente en las convocatorias al financiamiento de la investigación. En el marco del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FonCyT) y de la línea Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT), la cual adquiere un papel central y estratégico en la política científica nacional al constituir la más importante de las convocatorias periódicas y anuales a financiamiento científico, se evalúa una cláusula de "Salvaguarda ética y ambiental" para todas las categorías y tipos financiamiento (Agencia I+D+i, Bases PICT, 2023). En ella se establece la exclusión de proyectos que generen: a) impactos ambientales desfavorables; b) no respeten las normas de bioética vigentes o sean discriminatorios respecto de etnia, religión o género; c) se orienten a generar tecnologías o productos bélicos.

A su vez, la normativa insta al personal de investigación que postula a la convocatoria a informar si el proyecto durante su desarrollo o aplicación de resultados puede afectar "los derechos humanos o ser causa de un eventual daño al medio ambiente, a los animales y/o a las generaciones futuras" de acuerdo a las normas "bioéticas nacionales" e internacionales y los responsabiliza de informar "las previsiones tomadas para evitar riesgos emergentes y

garantizar el buen uso y manejo de la información" (Agencia I+D+i, Bases PICT, 2023). Con todo, la regulación ética de los proyectos queda a cargo de la declaración del personal investigador en las convocatorias, de la evaluación que los pares evaluadores externos y de las comisiones asesoras realizan durante el proceso de revisión del proyecto y, eventualmente, de un comité de bioética independiente, o bien un comité institucional de cuidado y uso de animales de laboratorio o equivalente, en el caso de que un proyecto lo requiera y/o utilice animales de experimentación o vertebrados.

En el caso del CONICET, dada su configuración en el ecosistema científico-universitario como organismo principal de la ejecución de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación, junto con las universidades, la cuestión de la reglamentación de los aspectos éticos del comportamiento del personal investigador y de su evaluación ha cobrado mayor dinamismo en los últimos años. En 2005, el Directorio del CONICET crea el Comité de Ética y, de manera complementaria, se aprueba un reglamento ético de referencia para investigaciones biomédicas (Res. 1047/05). Un año después, se elabora el Marco de ética de referencia para Ciencias Sociales y Humanidades (Res. 2857/06) y los Principios éticos para el comportamiento del Investigador CIC (Res. 540/06).

En 2023, se decide reformular la conformación del Comité de Ética (Res.527/23) con dos representantes titulares (y dos suplentes) por cada una de las cuatro grandes áreas de conocimiento del organismo, quienes son investigadoras/es con vasta trayectoria, en su mayoría en el escalafón superior o bien personas ya jubiladas. En esta etapa, el Comité

regula aspectos del comportamiento del personal investigador y de las prácticas investigativas para el conjunto de las áreas de conocimiento. En relación con la participación de las disciplinas, una de las investigadoras entrevistadas señala la mayor trayectoria de las ciencias biomédicas en la temática y el rezago de las ciencias sociales y humanas (CSH), las que recién en los últimos años comienzan a regular algunas cuestiones relacionadas con su labor investigativa. Como resultado, una de las recomendaciones del Comité de Ética al Directorio del organismo ha sido la de crear un Comité específico para la gran área de conocimiento en CSH, situación que aún está en evaluación.

De las entrevistas realizadas, surgen algunas problemáticas específicas a abordar y regular por las CSH en los últimos años, tales como el tratamiento de las personas en situación de vulnerabilidad, cuestiones que pueden afectar la intimidad y los sentimientos, la tensión entre la recomendación de poner a disposición los datos abiertos de investigación y los pactos de confidencialidad, o bien la búsqueda de mayor transparencia y la noción de intimidad o confianza que se establece con personas o grupos involucrados en una investigación y que implican cierta opacidad. Al respecto, una investigadora del área y representante en el Comité señala:

> "Poné todo en acceso abierto". No puedo, no voy a poner todo en acceso abierto, aunque le cambie el nombre, aunque guarde el anonimato. Eso afecta esta noción vaga de integralidad [...]). Yo creo que si actuamos, si tratamos de expandir una cultura ética de la investigación, tiene mucho más que ver con esta cuestión más cultural que con

> reglamentos escritos. Pero no es sencillo. Entonces creo que hay cosas que son disciplinarias y que, en ese sentido, tenemos diferencias significativas aun dentro de las ciencias sociales porque psicología o arqueología trabajan de manera muy diferente que antropología social (comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

También se plantean algunas dificultades entre los requerimientos por parte de los organismos internacionales de financiamiento de la investigación y sus normativas en materia de ética e integridad de la investigación como, por ejemplo, la utilización del consentimiento informado y los diversos contextos de desigualdad en los que se inscriben las investigaciones latinoamericanas. Al respecto, una de las personas entrevistadas señala:

> La normativa internacional y la firma del consentimiento informado están hechas para personas del mundo occidental. Y personas que leen y escriben bien y que les podés leer eso. Pero si estoy en una etnografía en un barrio popular, lo último que puedo hacer es tener ese papel y pedir que lo firmen. En todo caso al final de la investigación y no en el comienzo. Entonces, tenemos el desafío en las ciencias sociales de la multiplicidad de situaciones y las condiciones de las personas, en donde un papel burocrático es un papel burocrático. Y en donde a la gente le importa el vínculo de confianza (comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

Desde el plano de la evaluación de la investigación, las bases y condiciones de la Convocatoria 2023 para la postulación

a la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico incorporan la necesidad de explicitar los recaudos éticos del proyecto y los procedimientos que se llevarán a cabo para garantizarlos y, en caso de contar con avales de comités de ética, deben ser incorporados a la solicitud. Así, cuando el plan de trabajo lo requiera: "para el inicio del trabajo de campo y/o experimental se necesitará contar con dichos avales" (CONICET, 2023, p. 2).

Retomando las incumbencias del Comité de Ética del CONICET, las principales problemáticas abordadas se vinculan con el conflicto de intereses en el plano de la evaluación, la coautoría de las publicaciones, el comportamiento responsable por parte de directores/as y becarios/as en los equipos de investigación y, más recientemente, con el tratamiento de investigaciones en inteligencia artificial. Sin embargo, al tener que dictaminar sobre cuestiones ligadas con dimensiones éticas de la investigación propuesta, en general, se opta por contar con un dictamen del comité de ética de la institución en donde se lleva a cabo la investigación. Al decir de una de las personas entrevistadas:

> En Argentina creo que el papel del CONICET es central porque no solo se refiere a la gente vinculada al CONICET, sino que se expande hacia investigación en otros lugares y está muy vinculado con otras instituciones [...]. Tiene un lugar central en implementar estos pequeños pasos, o grandes, para mejorar la cultura ética de la investigación. Creo que sanciones ejemplares, como la que va a pasar o pasó con estos investigadores e investigadoras que falsificaron datos, tienen efectos también sobre

> la comunidad. Y después supongo que, dependiendo de las universidades, los departamentos de investigación o la secretaría de investigación de las universidades también (comunicación personal, 30 de noviembre de 2023).

En los últimos años, del total de los diecisiete Centros Científico-Tecnológicos (CCT) del CONICET, los cuales interrelacionan a las unidades ejecutoras con los grupos de investigación en la zona de su inserción y dependen administrativamente del organismo, cuatro de ellos cuentan con institucionalidades que regulan cuestiones éticas. En 2016, el CCT Santa Fé crea el Comité de Ética y Seguridad en el Trabajo Experimental y el CCT NOA-Sur, junto con la Universidad Nacional de Tucumán, el Comité de Ética en Investigación (CEI). En 2018 y 2021, el CCT Jujuy-Salta y el CCT Santa Fé inauguran respectivamente y con la misma denominación un Comité de Ética de la Investigación Científica y Tecnológica. En el caso del CCT Jujuy-Salta y el NOA-SUR, el comité tiene incumbencias en las investigaciones con seres humanos.

En el ámbito de las universidades nacionales, un primer relevamiento exploratorio sobre la base de los sitios web de las universidades permite observar la proliferación de distintos comités de ética a nivel del rectorado y de las unidades académicas, en especial de las facultades e institutos de investigación. Siguiendo la trayectoria de la problematización de la temática a nivel nacional, los primeros comités han sido promovidos desde las áreas interdisciplinares de bioética y de las ciencias de la salud, siendo los orientados hacia el campo de las CSH de creación más reciente. Al respecto, cabe señalar que distintas

representaciones de comisiones de ética especializadas en bioética y ciencias de la salud han desplegado de manera sistemática en los últimos diez años distintas jornadas de encuentro y la constitución de un Espacio Interuniversitario de Comisiones de Ética de Investigación (EICEI). En 2021, este sector propone al Consejo Interuniversitario Nacional "la jerarquización, profesionalización y reconocimiento de los comités de ética en la comunidad universitaria" (Declaración Litoraleña de Ética de la Investigación, 2021), por lo que demandan apoyo o acompañamiento económico y administrativo para sustentar las actividades que en ellos se realizan. Por el momento, la posible institucionalización de un espacio ligado a las cuestiones éticas en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional ha contado con un escaso o nulo tratamiento e involucramiento desde el Consejo de Decanas y Decanos de Facultades en Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC) o de Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE).

Tabla 1. Comités de ética orientados hacia las CSH en universidades nacionales

Institución	Denominación	Año de creación	Dependencia	Funciones	Área de conocimiento
Universidad Nacional de Córdoba	Comité de Ética en Ciencias Sociales y Humanas (CECSH)	2019	Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Facultad de Artes, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho y Facultad de Lenguas.	Evaluación, asesoramiento y difusión.	Ciencias sociales, humanas y artes.
Universidad Nacional de Córdoba	Comité de Ética de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyHH).	2021	Facultad de Filosofía y Humanidades	Asesoría, recomendaciones y avales becas, programas y proyectos.	Ciencias sociales y humanidades
Universidad Nacional de Quilmes	Comité de Ética de la Investigación	2016	Secretaría de Investigación.	Carácter consultivo. Estudiar y emitir opinión sobre problemas éticos.	Interdisciplinar
Universidad Nacional de Río Cuarto	Comité de Ética de la Investigación (CoEDI)	2010 y 2019	Rectorado	Recomendaciones y evaluación proyectos y docencia.	Interdisciplinar
Universidad de Buenos Aires	Comité de Ética	2009	IIGG	Evaluación, asesoramiento y difusión	Ciencias sociales, foco en salud y población
Universidad de Buenos Aires	Comité de Ética de Facultad de Ciencias Sociales	2010	Consejo Superior	Evaluación proyectos de investigación pertenecientes a la propia Facultad.	Ciencias sociales
Universidad Nacional de La Plata	Comité de ética en la Investigación en o con seres humanos	2024	Secretaría de Derechos Humanos	Propuestas de sensibilización en la temática	Interdisciplinar

Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento de reglamentos de los comités de ética de las universidades nacionales seleccionadas.

De la información sistematizada en la tabla 1, en los últimos quince años, es posible observar la institucionalización de siete comités de ética, que involucran la investigación en CSH y artes en el ámbito de las universidades nacionales. En las universidades nacionales de más larga tradición, como las de Córdoba y Buenos Aires, existe más de una institucionalidad en la gran área de conocimiento,

mientras que universidades de mediana trayectoria cuentan con comités centralizados en las áreas de gestión o gobierno de la institución e involucran en un diseño más amplio a las CSH. Una institucionalidad distinta a las anteriores tiene lugar en la Universidad Nacional de La Plata, donde el llamado "Comité de Ética en la Investigación En o Con Seres Humanos", de reciente creación, está presidido por la Secretaría de Derechos Humanos en el ámbito de la presidencia y a su vez, promueve la creación de Comités Locales, en el ámbito de las unidades académicas, a través de sus respectivos Consejos Directivos.

Por otra parte, sobresale el hecho de que los comités pioneros adoptan funciones más ligadas al asesoramiento y la difusión de conocimiento en la temática, con un rol de asesoría a las instituciones en las que se insertan; mientras que aquellos creados en los últimos cinco años –sin desligarse del papel consultor– tienen a la evaluación y aval de proyectos de investigación, entre sus misiones principales. Esto último se corresponde con la paulatina exigencia de los organismos y agencias de financiamiento de la ciencia y tecnología de que el personal de investigación cuente con avales éticos para las postulaciones a diversas convocatorias de financiamiento, como se ha mencionado en párrafos anteriores.

A modo de conclusión

Este texto comienza rescatando el contexto internacional sobre el tema abordado, cuyo análisis muestra que la regulación de la ética en investigación es una tendencia mundial y a la que los países han respondido con la

creación de espacios y dispositivos reguladores de diferentes características. El estudio de estos procesos permite reconocer algunas evidencias: i) la emergencia de primeras normativas internacionales, habitualmente citadas en la literatura especializada y en documentos, a partir de la necesidad de regular la conducta en investigación por los abusos del campo biomédico en el trabajo con poblaciones; ii) la posterior extensión de esos estándares y dispositivos a otros campos del conocimiento, como el de las CSH, de modo explícito (como en la Unión Europea) o velado (como Brasil), para reforzar el poder hegemónico del campo biomédico y los conflictos con otros campos (como en Brasil); iii) el avance y desarrollo del campo de la bioética; iv) cierta confusión que tiende a mezclar indiscriminadamente la dimensión legal y las necesidades de regulación con la reflexión ética, en la que está última parece perder espacio; v) la existencia de diferentes modelos nacionales y supranacionales en dicha regulación, entre los cuales es posible identificar algunos de mayor verticalismo y la idea de que la ética en investigación es un asunto específico del ámbito científico, así como espacios de construcción colectiva, que incluyen a los diferentes actores y a veces proponen ámbitos de discusión que den espacio a la voz y el protagonismo populares; vi) procesos y espacios de regulación de institucionalización relativamente recientes, principalmente en los países de América Latina analizados, cuestión que permite ampliar y profundizar el debate necesario en el campo científico y en el de las CSH en particular, cuyos métodos y abordajes tienden a priorizar los derechos humanos, a enfatizar la importancia de la reflexión ética en la investigación y a tensionar la

reproducción acrítica de una regulación que refuerza la dominación colonial.

En ese marco, en el caso argentino, si bien desde la década del ochenta existen diversos espacios de investigación, hospitalarios y gubernamentales, que comienzan a problematizar e institucionalizar la reflexión sobre la investigación con animales y seres humanos desde la cosmovisión bioética y de las ciencias de la salud, recién en los últimos veintidós años esa discusión comienza a tener incidencia en el campo de las políticas de ciencia, tecnología e innovación (CTI) y se liga con perspectivas de conocimiento más amplias, donde el papel de las CSHes aún incipiente. La creación del CECTE pretende asesorar antes que regular la ética en la investigación a nivel nacional, la cual asume una coordinación débil con las principales agencias y organismos de CTI. En los últimos años, mediante la reformulación del Comité de Ética, el CONICET ha cobrado mayor dinamismo en generar casuística, ampliar y/o modificar las normativas ya existentes y dar tratamiento a nuevas controversias ligadas principalmente a distintos aspectos éticos del comportamiento del personal investigador. Este accionar ha tenido cierta influencia y un efecto amplificador en la regulación de los espacios de investigación al interior de las unidades ejecutoras del organismo en los CCT, en los institutos de doble o triple dependencia y en los centros de investigación de las universidades nacionales y, de manera más amplia, en moldear buenas prácticas en la cultura académica.

Desde el plano de la dimensión ética de la investigación, en los últimos años, los cambios introducidos en los criterios y los procesos de evaluación para el acceso a las

convocatorias internacionales y nacionales de financiamiento y el papel de los distintos campos disciplinares a través de la evaluación de pares han generado una mayor regulación. Promovida dicha regulación principalmente desde las agencias y los organismos de CTI y coordinada desde las comunidades académicas, se ha avanzado en el uso de diversos protocolos de investigación, como así también en una mayor burocratización y estandarización de ciertos requisitos propios de las ciencias biomédicas y de la salud, con más larga tradición en la temática. Sobre este punto, es aún limitado el papel que los consejos y asociaciones en CSH asumen en esta discusión.

La búsqueda de una mayor reflexividad por parte del personal investigador sobre las implicancias éticas de sus proyectos en las instancias de elaboración y evaluación de las propuestas y la exigencia incremental de avales del campo de conocimiento específico para la postulación a una convocatoria de financiamiento han influido en la creación reciente de comités de ética en el ámbito de las unidades de investigación en las universidades nacionales y, en especial en el campo de las CSH y artes. Con todo, tomando en consideración las singularidades de las distintas culturas académicas de las CSH en Argentina y a nivel latinoamericano, sería deseable poder armonizar y articular algunos criterios comunes con vistas a potenciar una perspectiva conjunta, en un campo en disputa, sobre las dimensiones éticas de la investigación, o bien en torno a las formas legítimas de producir, evaluar y hacer circular el conocimiento en nuestro país y la región.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Médica Mundial[AMM] (1964). Declaración de Helsinki. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd] (2019). Ética e *pesquisa em educação: subsídios*, *vol. 1*. Río de Janeiro: ANPEd. *https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/eticaANPED.pdf*

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd] (2021). Ética e Pesquisa em *Educação: subsídios*, *vol. 1I*. Río de Janeiro: ANPEd. https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/2etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021_1-1.pdf

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd] (2023). Ética e Pesquisa em *Educação: subsídios*, *vol. 1II*. Río de Janeiro: ANPEd. https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf

Beauchamp, Tom. I. y Childress, James. F. (2002). *Princípios de ética biomédica.* San Pablo: Loyola.

Bourdieu, Pierre (1976). *Los usos sociales de la ciencia.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc ([1998] 2007). Prefácio: sobre as artimanhas da razão imperialista. Maria Alice Nogueira y Afrânio Catani (orgs.) , *Escritos de educação*. Río de Janeiro: Vozes.

COLCIENCIAS (2017). Política de ética, bioética e integridad científica. (Documento de política nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación n° 1501). Dirección de Fomento a la

Investigación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Inovación de Colombia. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/politica-etica.pdf

De la Fare, Mónica; Machado, Frederico Viana y Carvalho, Isabel Cristina de Moura (2014). Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. *Práxis Educativa*, 9(13), 247-283. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0012

De la Fare, Mónica y Carvalho, Isabel Cristina de Moura (2017). Ética e pesquisa em educação: tensões entre autonomia e regulação. Luis Henrique Sachi dos Santos y Lodenir Becker Karnopp (orgs.), Ética e *pesquisa em educação: questões e proposições* às *Ciências Humanas e Sociais* (pp. 103-120). Porto Alegre: UFRGS.

De la Fare, Mónica; Carvalho, Isabel Cristina de Moura y Pereira, Marcos Villela. (2017). Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. *Educação*, 40(2), 192–202. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.27603

European Research Area-European Commission (2005). *The European charter for researchers. The code of conduct for the recruitment of researchers*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/brochures/am509774cee_en_e4.pdf

Diniz, Debora (2001). *Conflitos morais e bioética*. San Pablo: Letras Livres.

Fonseca, Claudia (2015). Situando os comitês de ética em pesquisa: o sistema CEP (Brasil) em perspectiva. *Espaço Aberto-Horiz. antropol.* 21(44), 333-369. https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200014

Israel, Marky Hay, Iain (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance.* Londres: Sage.

Ley 1374 de 2010. Por la cual se crea el Consejo Nacional de Bioética (CNB) y dicta otras disposiciones. 8 de enero de 2010. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38688#:~:text=Emitir%20conceptos%20sobre%20las%20implicaciones,%2C%20%C3%A9tnica%2C%20religiosa%20y%20cultural.

Kottow, Miguel (2008). História da ética em pesquisa com seres humanos. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde* (RECHIS), 2(1), 7-18. https://doi.org/10.3395/reciis.v2i0.863

Kottow, Miguel (2014). De Helsinki a Fortaleza: uma declaración desangrada. *Revista Bioética*, 22(1), 28-33. https://www.scielo.br/j/bioet/a/r4MNmsqyNknM5V7rpMhBCtK/abstract/?lang=es

Resolução 001 de 1988. Aprova as normas de pesquisa em saúde. Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasilia. 14 de junio de 1988. https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/1988/resolucao-no-001.pdf/view

Resolução 196 de 1996. Estabelece as diretrizes e normas reguladoras para pesquisas que envolvam seres humanos. Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasilia. 10 de octubre de 1996. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html

Resolução 466 de 2012.. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasilia.

12 de diciembre de 2012. https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view

Resolução 510 de 2016. Dispõe em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasilia. 7 de abril de 2016. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

Santos, Luiz Antonio de Castro y Jeolás, Leila (2015). Uma comissão nacional de ética na pesquisa, as ciências biomédicas e as ciências humanas: trespassing à brasileira. *Revista Brasileira de Sociologia*, 3(5), 239-259. http://dx.doi.org/10.20336/rbs.102

Savi Neto, Pedro y De la Fare, Mónica (2020). Ética na pesquisa em psicologia e educação em Portugal: contributos para pensar o caso brasileiro. *Práxis Educativa*, 16, 1-20. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/139997?locale=pt Sarti, Cynthia (2015). A ética em pesquisa transfigurada em campo de poder: notas sobre o sistema CEP/Conep. *Revista Brasileira de Sociologia*, 3(5), 79-96. http://dx.doi.org/10.20336/rbs.94

UNESCO(2015). Declaración universal sobre bioética y derechos humanos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

FUENTES DOCUMENTALES

Comisiones Interuniversitarias de Ética (2021). Declaración litoraleña de ética de la investigación. Propuesta para el CIN. https://www.cobioetica.unlu.edu.ar/sites/www.cobioetica.unlu.edu.ar/files/site/

DECLARACION%20LITORALE%C3%91A%20_%20V%20%20JORNADAS%20_%20FINAL%20%20%281%29.pdf

Convocatoria PICT 2023. AgenciaI+D+i. http://www.agencia.mincyt.gob.ar/upload/Bases%20PICT-2023_vf.pdf

Convocatoria de Ingresos CIC 2023, Modalidad General. CONICET https://convocatorias.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/3/publico/general-2023/anexo-Bases-CIC-General-2023-IF-2023-130875086-APN-CONICETMCT_ed462b417089519653.pdf

Resolución 1047/05.Marco ético de referencia para investigaciones biomédicas. CONICET. http://www.conicet.gov.ar/wpcontent/uploads/OCR-RD-20050701-1047.pdf

Resolución 2857/06.Marco ética de referencia para Ciencias Sociales y Humanidades. CONICET. http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf

Resolución 540/06. Principios éticos para el comportamiento del investigador. CONICET. https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/OCR-RD-20060322-0540.pdf

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA)

Configuración institucional, formación de investigadores y nuevas políticas evaluativas

Pedro Fiorucci

El objetivo de este capítulo es caracterizar el surgimiento y la consolidación de un organismo científico y sus políticas de formación de doctores centradas en la provincia de Buenos Aires. Para ello, se reconstruye el proceso histórico que atravesó dicho organismo desde su creación, analizando los vaivenes políticos e institucionales y poniéndolo en relación con los organismos científicos nacionales.[1]

Particularmente, este trabajo busca abordar el caso de la provincia de Buenos Aires y profundizar en la construcción institucional de las políticas de becas de la Comisión de Investigaciones Científicas (CICPBA, a sabiendas de que el peso relativo que tiene dicha institución en el campo

[1] Algunos apartados de este capítulo recuperan los resultados de la tesis doctoral del autor titulada *Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata (2002 - 2018). Dinámicas políticas, programas y trayectorias doctorales*, aprobada en 2022.

científico nacional es menor en relación con otros, como el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sin embargo, son escasos los estudios que abordan como objeto de estudio a los organismos provinciales, en general, y a la CICPBA, en particular.

El análisis esta focalizado en el caso de estudio de la CICPBA; sin embargo, se menciona como telón de fondo las dinámicas de los organismos científicos nacionales y las particularidades del campo universitario argentino,[2] a fin de analizar las políticas de formación de investigadores a nivel provincial en el marco del desarrollo científico-universitario nacional y las características particulares que asumen en la actualidad las políticas evaluativas a escala provincial.

El capítulo se compone de seis apartados que caracterizan la conformación y desarrollo de la CICPBA y del CONICET, desde su surgimiento en la década de 1950 hasta 2018. En un primer apartado, se indaga el escenario global y regional que caracteriza la creación de los organismos de ciencia y tecnología en todos los países de la región latinoamericana. En una segunda sección, se exploran las características específicas que asumió en sus orígenes la CICPBA como organismo de la provincia de Buenos Aires en la formación de doctores. En tercer lugar, se examinan las relaciones de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-83) y los organismos científicos, en tanto momento en el que se configura una relación clave entre

[2] Esto se debe a que el recorte de estudio contempla un país latinoamericano y, como sucede en toda la región, es la universidad la principal institución en materia de desarrollo de la investigación científica.

estos últimos y las universidades nacionales. Luego, nos detenemos en las características que asume la CICPBA y sus políticas en el retorno democrático. Posteriormente, se abordan las reformas de los años noventa en el campo científico, que promovieron innovaciones y fuertes cambios en los actores y organismos que se incorporan al mapa del sector, en los mecanismos de gobierno, en las relaciones entre Estado-ciencia-mercado y en el financiamiento del sector. En el último apartado, se analiza el período iniciado en 2002 hasta la actualidad, donde se definen los principales lineamientos en el sector de ciencia y tecnología a nivel nacional y provincial, que marcan el inicio de un nuevo ciclo para el campo científico en el país. Específicamente, aquí nos detendremos en las políticas evaluativas y las particularidades que asumen recientemente.

En relación con esto último, en el aparatdo final, argumentamos que las reformas recientes en materia de evaluación de la CICPBA buscan reposicionar la vinculación de la Comisión con el territorio, un aspecto central de su misión fundacional. Estas modificaciones no solo pretenden reafirmar el compromiso del organismo con las necesidades científicas y tecnológicas de la provincia de Buenos Aires, sino también corregir ciertas distorsiones acumuladas en la composición institucional y disciplinaria de su planta de investigadores en las últimas décadas. Además, estas políticas evaluativas se orientan hacia la actualización de los criterios de equidad e inclusión, en línea con las ideas y herramientas emergentes en la política científica.

El corpus empírico del capítulo está conformado por el análisis de bibliografía especializada para la

caracterización de la creación de los organismos de ciencia y tecnología. También se utilizan datos estadísticos secundarios e informes generados por organismos públicos del área (CICPBA y CONICET). A su vez, se utilizan resoluciones de los órganos directivos de los organismos científicos como sus grillas de evaluación de investigadores. Por último, se incorporan referencias de las entrevistas semiestructuradas realizadas en el marco de esta investigación a funcionarios de organismos públicos de diferentes gestiones ministeriales.

Antecedentes globales, regionales y nacionales en la creación de los organismos nacionales y provinciales de ciencia y tecnología

La Segunda Guerra Mundial movilizó un conjunto de recursos científicos como nunca antes había sucedido en la historia, que llevaron a un cambio desde una escala más artesanal en la investigación hacia una industria de equipos e instrumentos. Así se iniciaron mega proyectos orientados a la guerra, financiados por Gobiernos nacionales y organismos internacionales, como fue el caso del Proyecto Manhattan; y desarrollos tecnológicos de gran magnitud, como la bomba atómica. Una vez finalizado el conflicto bélico, el papel de la ciencia se orientó hacia el progreso de la sociedad. En este marco, Vannevar Bush elaboró un informe titulado "Science: the endless frontier" en respuesta a un pedido del presidente F. D. Roosevelt en 1945, donde planteó cómo organizar y seguir financiando el desarrollo científico. Esto definió un hito en el diseño de las políticas científicas en los Estados Nacionales.

El proceso de institucionalización de la ciencia se extendió e influyó en el diseño de los organismos nacionales de ciencia y tecnología en América Latina, donde se van a retomar los rasgos fundamentales de los modelos organizativos de ciencia de Europa occidental (Oteiza, 1992). Si bien algunos países ya contaban con organismos científicos, a partir de la década del sesenta, se dará una expansión de estas instituciones en la región. A su vez, aquellos países donde ya estaba institucionalizada la ciencia (México, Brasil y Argentina) tendrán, en este período, transformaciones en sus organismos con la influencia de la UNESCO (Barreiro y Davyt, 1999).

En Argentina, se puede reconocer un primer período de institucionalización de la ciencia desde finales del siglo XIX, con la fundación del Servicio Meteorológico Nacional (1872), el Servicio de Hidrografía Naval (1879), el Instituto Geográfico Nacional (1879), los primeros laboratorios en dependencias del Estado y institutos de investigación universitaria. Como parte de esto último, en la Universidad de Buenos Aires (UBA) se crearon el Instituto de Microbiología (1886) y el Instituto de Fisiología (1919). La Universidad Nacional de La Plata (UNLP), asimismo, contaba con el Museo de Ciencias Naturales (1884) y el Observatorio Astronómico (1883) y, para principios del siglo XX, se construyeron en sus dependencias el Instituto de Física (1909) y varios laboratorios de investigación en la sección de Pedagogía (1906) (Podgrorny, 1995). A su vez, en 1871, en la provincia de Córdoba, se creó un observatorio que estaba orientado hacia las "ciencias puras" (Hurtado, 2010).

Este proceso se profundizaría a partir de la década del treinta cuando, por un lado, el Estado nacional reforzó su

apoyo a la ciencia, impulsando la investigación en las universidades nacionales a través de la creación de museos y observatorios, laboratorios técnicos en dependencias estatales y en empresas públicas. Por otro lado, la profundizaciónse sostuvo también gracias al desarrollo científico de empresas privadas y de investigadores particulares. Sin embargo, estas actividades de investigación avanzaban de modo más retrasado que en los países del norte industrializado, en gran parte, por una falta de demanda de los sectores de producción de bienes y servicios (Oteiza, 1992).

En sintonía con estas tendencias, el Poder Ejecutivo de la provincia de Buenos Aires creó en 1942 el Laboratorio de Entrenamiento Multidisciplinario para la Investigación Tecnológica (LEMIT) bajo dependencia del Ministerio de Obras Públicas. Este laboratorio tenía como propósito hacer investigaciones sobre la calidad y duración de los materiales, que permitieran mejorar los costos con el uso de materiales locales y la metodología de construcción de las obras desarrolladas por el estado provincial. De esta manera se buscaba fomentar la investigación aplicada para el desarrollo de la industria nacional (Delgado, 2014).

Ya la década del cincuentaserá un período de creación de un conjunto de instituciones científicas y tecnológicas promovidas por el Estado nacional, que fueron conformando el Complejo Científico y Tecnológico (Oteiza, 1992). Una característica importante de este proceso es que este desarrollo institucional se dio por fuera de las universidades nacionales. Así, durante el gobierno de Perón, se creó en 1949 el Ministerio de Asuntos Técnicos y, a partir de allí, un conjunto de organismos e instituciones públicas de ciencia y tecnología: Consejo de Nacional

de Energía Atómica (1950-1952), Dirección Nacional de Energía Atómica (1951), Planta Nacional de Energía Atómica (1951), Instituto Nacional de Investigaciones de las Ciencias Naturales (1951), el Instituto Antártico Argentino (1951), el Instituto de Investigaciones Científicas de las Fuerzas Armadas (1954). En el período posterior que siguió al derrocamiento de Perón, se creó el Instituto de Física de Bariloche (1955), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (1956) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (1957).

La creación de los organismos de ciencia y tecnología a nivel provincial en el marco de la configuración científica nacional

Durante el golpe de Estado nacional autodenominado "Revolución Libertadora", el interventor de la provincia de Buenos Aires (1955-1958), Emilio A. Bonnecarrére decretó el 5 diciembre de 1956 la creación de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CICPBA).

La comisión estaba compuesta por Héctor Isnardi, Enrique Loedel Palumbo, Luis Bontempi, Roberto Mercader y Ángel Borrello. Todos ellos hombres con un fuerte reconocimiento como investigadores, que habían desempeñado funciones docentes o académicas en la UNLP, muchos de ellos cesanteados o perseguidos durante el peronismo. Este vínculo que se establece entre quienes ocupan cargos en la CICPBA y en la UNLP será una marca desde la fundación del organismo provincial, que es posible registrar en otros ciclos históricos, donde se establecen

pasajes de investigadores y expertos de una institución a la otra, ocupando diversos cargos y funciones.

La necesidad de contar con investigadores formados para iniciar las actividades científicas llevó a que el organismo se apoyara tempranamente en los institutos de investigación de la UNLP y en los laboratorios de dependencia provincial (en particular, el LEMIT), en especial para el desarrollo en los campos más consolidados de la región, como ingeniería, electrónica, física, biología, geología y astronomía. Cabe destacar que las humanidades y siencias sociales no estaban comprendidas en un principio. A su vez, la CICPBA disponía de fondos propios de libre disponibilidad que surgían "del 15 % de lo producido por la lotería de la provincia", deaportes del presupuesto como contribución de rentas generales, de la prestación de servicios a entidades privadas y de la generación de patentes (Art.18 - Ley N°14.713).

Desde su fundación, se plantea que la institución tiene como objetivo "promover y realizar investigaciones, así como evacuar las consultas que le formule el Gobierno Provincial en asuntos de orden técnico y científico" (Art. 2 - Ley N°14.713). Así, el organismo fue diseñado con una estrecha vinculación con las demandas del "poder ejecutivo y otros organismos del Estado, sobre asuntos o problemas científicos" (Art.16), lo que fue definiendo un perfil institucional que, si bien contaba con autonomía científica, tenía un marcado interés de vinculación con los problemas territoriales de la región. Este origen fundacional va a definir un vínculo particular entre el Estado provincial y este organismo científico, por el cual, al ser un eje prioritario el desarrollo de conocimiento científico para el diseño de

políticas públicas, cobran protagonismo las disciplinas, los laboratorios e investigadores que puedan hacer transferencia científica, con conocimiento más técnico o instrumental. Esto implica establecer prioridades en la agenda de investigación científica que, en contraste con su definición por las líneas de investigación propias de los campos disciplinares o las inquietudes de los investigadores, estaban delineadas por las demandas públicas que tenía el Estado provincial.

El 5 de febrero de 1958, todavía bajo el Gobierno de facto encabezado por Pedro Aramburu, se decretó la creación del CONICET. Según el artículo 1 del decreto fundador, se le asignaba la función de "promover, coordinar y orientar investigaciones, en el campo de las ciencias puras y aplicadas". El naciente organismo se apoyó en las bases institucionales existentes hasta el momento, con una orientación científica hacia las ciencias básicas y con autonomía frente a los intereses del Estado, lo que significó el triunfo de los científicos nucleados detrás del reciente nombrado presidente Bernardo Houssay (Kreimer, 2010; Hurtado, 2010).

Las políticas científicas en la última dictadura militar y el quiebre del sistema científico con las universidades nacionales

El golpe iniciado en 1976 no fue un eslabón más en la cadena de golpes de Estado que se inician en 1930, sino que inauguró un tiempo cuyos efectos se proyectan hasta la actualidad, ya que, en busca de instaurar un nuevo orden social, transformó el Estado, la sociedad, la política y la

economía argentina y con ello también el campo intelectual y científico. Así, en este tiempo, muchos científicos e ingenieros se fueron del país o se exiliaron, mientras que otros fueron a prisión o están desaparecidos (Hurtado, 2010). Pero, tal como plantea Berkerman (2018) "contrario a lo esperado y a los lugares comunes en torno de este período de la historia nacional, la junta militar tuvo una política para la investigación científica y el CONICET fue su punta de lanza". En este sentido, se dio durante estos años una escisión entre las universidades y los organismos científicos, o entre docencia e investigación. A este proceso se sumará la CICPBA, que durante estos años construyó su propio plantel de investigadores y fortaleció su oferta de becas en áreas tecnológicas.

La Junta Militar declaró el cese de todos los mandatos constitucionales de todas las autoridades públicas nacionales, provinciales y municipales, medida que afectó a muchos organismos científicos y universidades e incluyó al CONICET, que fue nuevamente intervenido y vio afectada su autonomía. Esta medida continuó por los primeros cinco años del golpe militar. En una primera instancia, el CONICET, tal como plantea Bekerman (2018), sufrió un proceso de disciplinamiento y depuración del personal con recambio de agentes. Desde el inicio del golpe militar, se expulsaron a más de 600 investigadores, becarios y personal de apoyo por causas ideológicas a través de procedimientos administrativos arbitrarios y secretos; se reubicaron agentes en cargos directivos, con concentración jerárquica en pocas personas. En el único nivel que se permitió una relativa autonomía a las instituciones del campo científico, por omisión o inacción, fue en

la distribución de los recursos y en la definición de líneas prioritarias.

A su vez, en estos años, el CONICET fue concentrando las actividades de investigación y los recursos económicos asignados a esta finalidad en desmedro de las universidades nacionales. Luego del disciplinamiento inicial en el organismo, tuvo un crecimiento notable en su planta de investigadores, personal de apoyo y becarios. Así, pasó de 747 investigadores y 246 becarios en 1976 a tener 1389 investigadores y 1532 becarios en 1982. A su vez, se buscó fortalecer la estructura institucional del CONICET, para la cual se buscó una expansión de sus unidades de investigación y se crearon, entre 1976 y 1981, más de 100 centros de investigación propios en todo el país. En este proceso, se buscó una descentralización territorial a través del crecimiento hacia el interior del país, y se favoreció el desarrollo de algunas disciplinas como las ciencias exactas, ciencias naturales y ciencias médicas, mientras que las humanidades y ciencias sociales se vieron fuertemente relegadas (Bekerman, 2018).

En 1981, después de nueve años de intervención, el CONICET volvió a contar con un directorio constituido por trece científicos, un representante de la Secretaría de Ciencia y Técnica y otro de los institutos de investigación de las Fuerzas Armadas. Este nuevo directorio, presidido por José Gandolfo, presentaba algunas particularidades: aumentó considerablemente la representación de las provincias, no solo de la de Buenos Aires, también la de Tucumán y Salta (Oteiza, 1992; Hurtado, 2010).

En el caso de la CICPBA, estuvo presidida por Antonio E. Rodríguez desde el 21 de junio de 1974 hasta el 27 de julio

de 1976 (doctor en Física), día en el cual se designa a Alberto Carlos Taquini (médico) en el cargo de presidente.[3]

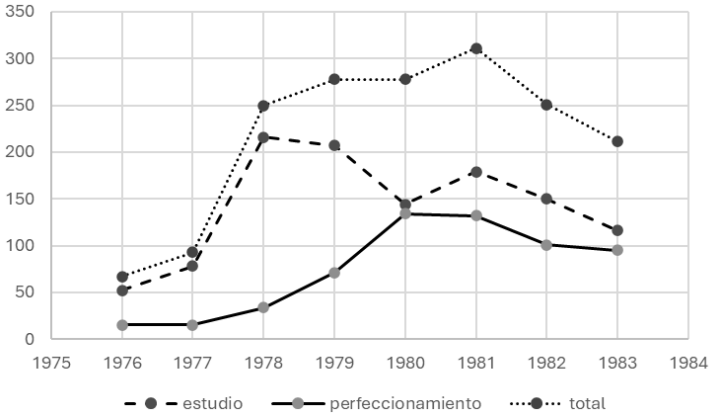
En un documento institucional, titulado "Reseña 1977-1983" (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires [CICPBA], 1983), que busca reivindicar el trabajo que llevó adelante el Directorio de la CICPBA durante ese período, se mencionan dos políticas de gran relevancia para el organismo en materia de formación de recursos humanos: un aumento considerable de las becas de investigación y la creación de la carrera de investigador científico. En cuanto a la primera política mencionada, el documento plantea que el Directorio, durante estos años, buscó "alcanzar un desarrollo armónico del sector Ciencia y Tecnología en el ámbito Provincial, respetando las características propias de las regiones que componen su extenso territorio", desde un "modelo lineal" del conocimiento científico, para lo cual fue central "desarrollar una comunidad científica suficiente en número". A su vez, plantea que "los investigadores se forman y determinan su vocación en actividades de post-grado. Argentina, fecunda y hasta sobreabundante en producción de graduados universitarios, incapaz históricamente de retener a los mejores, encuentra problemas para conformar una masa crítica, en su dotación de recursos humanos de muy alto nivel".

De esta manera, el documento plantea que el Directorio durante estos años buscó expandir las becas. Allí se

[3] Alberto Taquini era un médico e investigador muy reconocido, asesor de la UNESCO, que había formulado en 1968 el Plan de Creación de Nuevas Universidades, conocido como "Plan Taquini".

puede ver que se cuadruplicaron las becas totales para graduados en los primeros cinco años de gestión y, a partir de 1982, cayó en un 32 %.

Cuadro 1. Becas CICPBA otorgadas por año entre 1976-1983



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la memoria institucional de la CICPBA "Reseña 1977-1983".

Asimismo, la CICPBA creó la Carrera de Investigador Científico a través de la Ley n° 9.688 promulgada el 26 de marzo de 1981. Esta tenía un régimen de dedicación exclusiva, con un escalafón de cinco categorías (superior, principal, independiente, adjunto y asistente) y un sistema de ingreso y promoción basado en evaluaciones sucesivas. Este hecho es muy distintivo a nivel nacional, porque además de promover la radicación de investigadores en el país, es el único organismo de ciencia y tecnología de órbita provincial que cuenta con personal propio y con una carrera de investigación. Junto con esta carrera, se creó la

del Personal de Apoyo a la Investigación, que permitía la incorporación de planta profesional y técnica para auxiliar en las tareas de investigación científica y tecnológica.

De esta manera, la CICPBA se configuró en una institución con variados instrumentos de formación y de centros de investigación y se asoció con las universidades nacionales científicamente más consolidadas de la región, con una marcada orientación del conocimiento en algunas áreas técnicas consideradas prioritarias, que dejaban completamente afuera al campo más politizado de las humanidades y ciencias sociales.

La ciencia en la vuelta a la democracia y la recomposición de los vínculos entre el sistema científico y las universidades

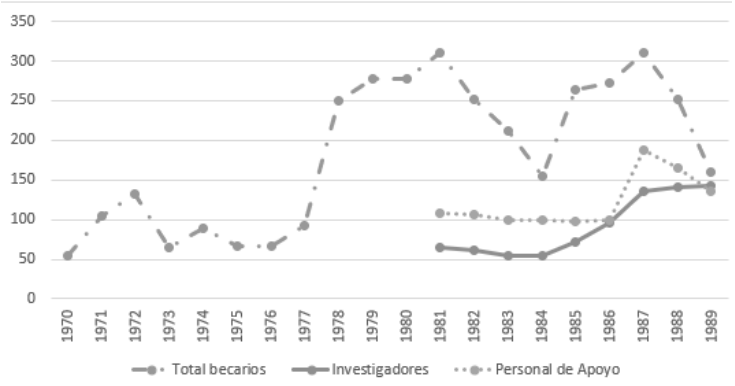
El 30 de octubre de 1983, el radicalismo, teniendo como candidato a Raúl Alfonsín, triunfó de manera contundente en las elecciones con un 52 % de los votos. Así se iniciaba para Argentina un nuevo período democrático. En la provincia de Buenos Aires triunfó con el mismo porcentaje que a nivel nacional el candidato radical, Alejandro Armendáriz, para el cargo de gobernador. Muy diferente a otros retornos a procesos democráticos, el país se encontraba con profundas transformaciones en todas las esferas de la sociedad, que dejaron una compleja herencia después de más de siete años de dictadura militar.

En el clima de cierto optimismo que otorgaba la vuelta a la democracia pero con un Estado con fuertes restricciones económicas, los organismos científicos van atravesar algunos cambios en materia institucional como en sus

vínculos con las universidades nacionales. A su vez, algunas de sus políticas centrales en la formación de recursos humanos mostrarán transformaciones, tanto en las condiciones como en su expansión.

En la CICPBA, fue un período muy fluctuante en cuanto a la planta de investigadores, personal de apoyo y becarios, ya que se hizo evidente el mal período económico que atravesaba el país. Así es que, en el primer año del retorno democrático, hubo una caída en las becas pero permanecieron los cargos en investigadores y personal de apoyo. Los años siguientes fueron de crecimiento en la planta hasta 1987. A partir de allí, crisis económica nacional mediante, se redujo abruptamente la cantidad de becas y el personal de apoyo y los investigadores crecieron muy escasamente.

Cuadro 2. Evolución de becarios, investigadores y personal de la CICPBA (1970-1989)



Fuente: elaboración propia sobre la base de las memorias institucionales de la CICPBA (1970 a 1989).

El interés por incorporar a las ciencias sociales dentro del organismo estaba ligado a poder potenciar las líneas de investigación y transferencia ya existentes en otros campos de conocimiento más que a incorporar nuevos temas de investigación de un campo de conocimiento que no estaba considerado en el organismo.

Durante estos años, el CONICET estuvo marcado por el desmantelamiento de los instrumentos de control ideológico montados durante la dictadura y por la democratización de las instituciones del sector científico público, para lo cual se derogaron las disposiciones que establecían exigencias informativas de "seguridad" para el ingreso a carrera y la supresión del carácter secreto de los dictámenes académicos (Bekerman, 2016). A su vez, el Directorio del organismo, que había sido nombrado por la Junta Militar, renunció meses antes de que asumiera el gobierno democrático, con fuertes denuncias por el manejo de los fondos que realizaron en su gestión (Hurtado, 2010).

Las reformas de los noventa y la incorporación de nuevas agencias en el campo científico-universitario

Con la presidencia de Carlos Menem, se inicia un período de fuertes cambios en el sistema científico. Las reformas de este tiempo implicaron transformaciones en los organismos del sector, en los mecanismos de gobierno, en las relaciones entre Estado-ciencia-mercado y en el financiamiento. En este sentido, varios autores coinciden en que este período de reformas tuvo una primera etapa de "reacción tradicionalista", durante la cual se designaron al frente de las instituciones científicas a algunos investigadores

que habían desempeñado funciones similares durante las intervenciones militares previas; y, una segunda etapa, de "modernización conservadora", en la que los organismos multilaterales de crédito (BID y Banco Mundial) tuvieron una fuerte influencia en la agenda del sector y se iniciaron políticas de innovación con mayor homologación internacional (Roca y Versino, 2009; Albornoz y Gordon, 2011; Bekerman, 2016).

En la provincia de Buenos Aires –gobernada por Antonio Cafiero hasta 1991, cuando asume Eduardo Duhalde hasta el final de la década–, la CICPBA continuó vinculada con el Poder Ejecutivo provincial a través del Ministerio de Producción, con la misión de responder a las demandas productivas y comunitarias de la provincia. El Directorio estuvo presidido por Néstor Omar Bárbaro (ingeniero) y Luis Pascual Traversa (ingeniero), desde 1987 hasta 1991. Ese año, junto con el cambio de gobernador, asume Abel Blas Román (abogado) como presidente. A partir de agosto de 1993, Antonio Redolatti (abogado) asumirá la presidencia hasta el 2000. La decisión de nombrar a estos dos abogados en la presidencia del organismo resulta una novedad para la institución que siempre estuvo presidida por hombres con un perfil más científico que político y vinculados a disciplinas del campo de la tecnología, las ciencias exactas, biológicas o médicas.

Un ex decano de la UNLP manifiesta que existen apreciaciones en la comunidad científica sobre este organismo provincial que lo asocian con una institución donde prima una orientación partidaria ligada al peronismo, por lo cual los criterios institucionales son más políticos que científicos:

> Algunos académicos sostienen, refiriéndose a los criterios de ingreso, selección y promoción, que en el CONICET el 80 % es ciencia y el 20 % es política; y, en la CICPBA, esos porcentajes se invierten. Se trata de un sobrentendido, de un "aura" que rodea a las decisiones de la CICPBA. Creo que ese "aura" puede tener dos orígenes: el primero es político y consiste en desacreditar a la CICPBA porque es "peronista". Por supuesto, la CICPBA no es de ningún partido, pero la provincia tuvo gestiones peronistas desde 1987,por lo que esa asimilación no resulta tan descabellada. Está claro que cuando se escucha hablar de una CICPBA "peronista" es en boca de sus detractores, con los connotados habituales que asocian al peronismo con el no respeto a las normas de procedimientos, con el acomodo de sus simpatizantes e incluso con la corrupción. El segundo de los posibles orígenes de ese "aura" es que la CICPBA siempre estuvo más ligada a la ciencia aplicada, a los proyectos que resulten "de interés provincial" y, por ende, más sujeta a los intereses políticos y aun a las presiones de particulares. Nadie va a hacer lobby para que se apruebe un proyecto sobre la ética en Aristóteles, pero sí para que se aprueben proyectos muy ligados al interés productivo. (comunicación personal, 14 de abril de 2020).

Es relevante señalar que, al examinar la historia de la provincia de Buenos Aires, se observa que la CICPBA ha estado influenciada por los vaivenes del campo político local. La Comisión ha mantenido una conexión intrínseca con las dinámicas provinciales, lo que ha limitado en cierta medida su autonomía respecto del campo científico nacional. Lejos de actuar como un ente completamente

independiente, la CICPBA ha reflejado las prioridades políticas y los intereses territoriales de los gobiernos provinciales, adaptándose a sus lineamientos y accediendo al financiamiento en función de sus aportes al desarrollo local. Esta relación ha moldeado a la Comisión como un organismo que, si bien responde a demandas científicas, se caracteriza principalmente por una autonomía relativa respecto de los criterios puramente científicos y nacionales.

Durante los primeros años de la década del noventa, la CICPBA impulsó una reducción del 70 % en la cantidad de becas otorgadas por el organismo. A su vez, durante estos años, el número de investigadores de la CICPBA se mantuvo prácticamente fijo, con muy pocos ingresos a carrera entre 1991 y 1997.

Con el escenario de crisis que se abre en 2001 en Argentina, culminó una década de fuertes cambios institucionales, políticos y financieros para el sector de ciencia y tecnología.

La ciencia después de la crisis de 2001. Diagnóstico crítico inicial, ciclos de expansión y de retracción

A la luz del agotamiento del proyecto neoliberal que manifestó su crisis en 2001, con graves consecuencias políticas, económicas y sociales, se inicia un nuevo período político y económico en Argentina. En 2002, a partir de un conjunto de políticas económicas empleadas por el presidente Eduardo Duhalde, se inicia un nuevo período neodesarrollista. Las medidas tomadas en esos años de crisis permitieron darle una mínima estabilidad a la situación política,

economía y social del país, que heredaría el Gobierno de Néstor Kirchner.

En 2002, durante la presidencia de Eduardo Duhalde, se designó al ingeniero Julio Luna al frente de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECyT). Según Albornoz y Gordon (2011), esta decisión permitió una reconciliación total entre la Secretaría de Ciencia y Técnica, el CONICET y las universidades. A su vez, se nombró a Eduardo Charreau como presidente del CONICET, quien iniciará un proceso de reordenamiento del organismo que desarrollaremos a continuación.

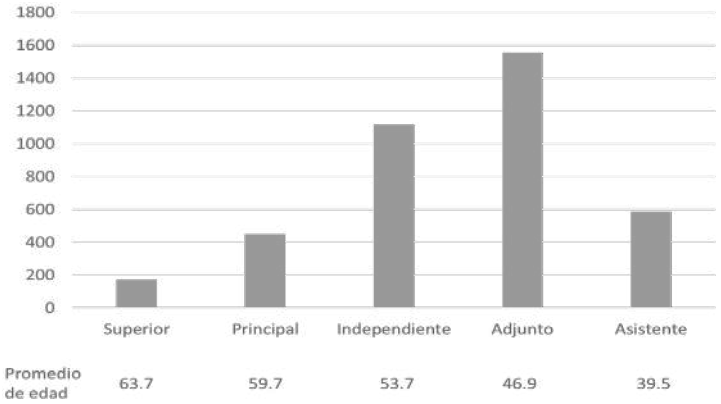
Al asumir Néstor Kirchner como presidente de la Nación en 2003, asume la conducción de la SECyT Tulio del Bono, quien creó un Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación, al que le encargó la elaboración de las bases para una propuesta estratégica de mediano plazo, que servirían para el diseño de un Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Bicentenario 2006-2010 (Albornoz y Gordon, 2011). Ya en 2007, con Cristina Fernández de Kirchner como presidenta de la Nación, fue creado el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT), lo que constituyó una novedad para el país y una referencia para la región. De esta forma, se separó al área del Ministerio de Educación y se designó como ministro al doctor en química Lino Barañao. En 2013, fue lanzado por el MINCyT el Plan Argentina Innovadora 2020 , que se presenta como el instrumento por el cual el Ministerio establece los lineamientos de política científica, tecnológica y de innovación en el país hasta el 2020.

El diagnóstico que elaboró en 2002 el Directorio del CONICET sobre la situación del organismo, marcará

ciertas orientaciones de la política nacional. Si bien hay una clara modificación de la tendencia en la cantidad de recursos humanos y en financiamiento con planes de jerarquización, aumento de becas e ingresos a la Carrera de Investigador y Tecnológico (CIC), con mayores intentos de articulación entre ciencia-sociedad, se observa cierta inercia en las orientaciones generales de las políticas del organismo y, en particular, en lo vinculado a la formación doctoral. De esta forma, los mecanismos utilizados en este proceso son las becas internas y la CIC.

En cuanto a la planta de investigadores que pertenecían al organismo, se identificó un diagnóstico crítico sobre la cantidad y la distribución por categorías y se definió a este cuadro de situación como el "cajón de los muertos".

Cuadro 3. Distribución de la planta de investigadores y promedio de edad según categorías (2003)



Fuente: elaboración propia en base a informes internos del Directorio del CONICET.

De esta forma, se planteó la necesidad de transformar la pirámide de crecimiento: aumentando la planta de investigadores desde la base, se llevó la categoría de asistentes de 585 a 2000 en los próximos años. Así, se modificó la tendencia de envejecimiento del organismo, que hasta ese momento tenía un promedio de edad de 52.7. Para acompañar esta tendencia, era necesario ampliar la política de becas que permitiera que más jóvenes investigadores quisieran ingresar al CONICET. Considerando que la formación doctoral se sostuvo en las universidades, estas políticas derivaron en un aumento notable de la cantidad de personas dedicadas a la formación doctoral a tiempo completo, acompañado de un proceso de expansión de los estudios de posgrado y, en especial, de los doctorados en las universidades nacionales, con un rejuvenecimiento y una feminización de la población (Unzué, 2011). Asimismo aumentó la cantidad de doctores en los siguientes años, llegando a superar los mil doctores por año en 2012.

En cuanto a la CICPBA, transitará a partir de 2000 algunos cambios en su organigrama institucional y en sus políticas de formación de recursos humanos. A su vez, se jerarquizó el área de Ciencia y Tecnología en espejo con las medidas tomadas a nivel nacional.

En relación con su conducción , en abril del 2000, asume la presidencia Rodolfo Ugalde (doctor en química) reemplazando a Antonio Redolatti. Con el nuevo presidente, dándose da inicio a dos décadas donde el organismo provincial volverá a la tradición previa a los años noventa de estar presidido por referentes académicos de las ingenierías y ciencias exactas. A su vez, con el nombramiento de De Giusti en 2016, profesor titular (UNLP) que venía de

ocupar el cargo de vicepresidente académico de la UNLP, se observa que perdura la red de relaciones entre investigadores y expertos de la CICPBA y la UNLP, sobre la cual se construyó el organismo provincial.

En 2001, el organismo reformó la estructura de comisiones que lo conformaban y se incorporó por primera vez a las Humanidades y Ciencias Sociales. LA CICPBA se componía de la Comisión de Ciencias Biológicas (con cinco subcomisiones: Agronomía, Zootecnia y Salud Mental; Medicina; Bioquímica y Biología Molecular; Biología; y Ecología); la Comisión de Físico-químico-matemática (con dos Subcomisiones: Química y Física, Matemática e Informática); la Comisión de Ciencias Naturales y Minería (con dos Subcomisiones: Geología y Minería; e Hidrología); la Comisión de Tecnología (con tres Subcomisiones: Tecnología Química y de los Materiales; Tecnología de Alimentos; e Ingenierías y otras tecnologías). Sumado a todas estas, se crea una Subcomisión de Ciencias Sociales y Humanas y otra Subcomisión de Ciencias Económicas, Derecho y Administración. Hacia 2003, estas dos últimas se unifican en una, que en 2008 pasa al rango de comisión. Esto marca un hito en el organismo, que formaliza institucionalmente la incorporación de este campo de conocimiento por primera vez en su historia.

La Comisión de Ciencias Sociales y Humanas es otro ejemplo de la red de relaciones que se establece entre la CICPBA y la UNLP. En una entrevista realizada a un decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), se puede observar cómo las autoridades de la Universidad participan de la política institucional de la

CICPBA, en esta caso para la conformación de una comisión disciplinar:

> Yo era decano de la Facultad [de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Como en la Facultad existían destacados investigadores del CONICET, empecé a ocuparme de saber por qué en la CICPBA no existía un área de sociales y humanas. Mi interlocutor por entonces era otro decano, Rodolfo Bravo, que asumió el decanato de Exactas en 1995. Es doctor en química y estuvo varios años en el Directorio de la CICPBA. Luego de algunas gestiones con él, se formó la Subcomisión y luego la Comisión asesora de sociales y humanas (comunicación personal, 14 de abril de 2020).

Con respecto a la política de becas durante este período, se observa que tuvieron una caída hasta 2008 y, a partir de allí, se elevaron a un promedio de 190 becas anuales hasta 2018. Así, para este año, las becas habían aumentado un 82 % en comparación con el inicio de los 2000.

En 2014, mediante el Decreto n° 383, se crean las becas cofinanciadas con universidades nacionales de la región. De esta forma, la CICPBA promueve una estrategia de asociación con las universidades nacionales para el otorgamiento de becas y, como contrapartida, las casas de estudio tienen prioridad en la definición del tipo de becas (entrenamiento o doctorales), temas y/o áreas de interés o vacancia y participan del proceso de evaluación y selección de becarios de acuerdo a sus configuraciones institucionales específicas. Al decir de una autoridad de la CICPBA: “En cierto modo, la CICPBA es más un

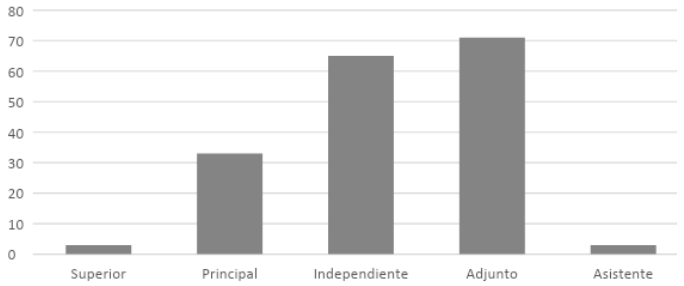
cofinanciador de las políticas que la universidad prioriza" (comunicación personal, 11 julio de 2017).

En noviembre de 2014, según el acta del Directorio nº 1412, se creó un nuevo Reglamento de becas científico-tecnológicas, que las orientó , en sus diversas modalidades para graduados (estudio, perfeccionamiento y cofinanciadas), hacia la formación de doctorado. Con este reglamento, que fue finalmente aprobado en agosto de 2016 con el Decreto nº 873, la CICPBA alineó los criterios utilizados para las becas con los promovidos por el CONICET.

En 2018, se crearon las becas posdoctorales de la CICPBA, que tenían como destinatarios a aquellos investigadores que estaban en proceso de designación al ingreso a Carrera del Investigador. Esta beca se otorgó por el lapso de un año con posibilidad de extenderse como máximo un año más. Sin embargo, tuvieron una muy baja receptividad, ya que, si bien existían 32 expedientes para el ingreso de investigadores en ese año, solamente ocho aceptaron ese tipo de beca.

En cuanto a la planta de investigadores que estaban dentro de la carrera de la CICPBA en el 2000, se observa el mismo cuadro de situación que tenía el CONICET, aunque en cantidades mucho menores. En este sentido, el escenario era de una planta muy envejecida, con una cantidad casi nula de investigadores asistentes y una gran concentración en investigadores con categoría de adjunto o independiente.

Cuadro 4. Investigadores propios de la CICPBA según categorías. Año 2000



Fuente: elaboración propia sobre la base de la memoria institucional de la CICPBA del año 2000.

En los años posteriores, se mantuvo casi constante el número total de investigadores pero se fue iniciando un progresivo aumento de los investigadores asistentes, en especial con ingresos que se dieron en 2005 y, en mayor medida, en 2010. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas institucionales, hacia 2018 seguían teniendo una primacía notable los investigadores independientes (31 %), adjuntos (28 %) y principales (21 %) por sobre los asistentes (13 %). Esto da cuenta de que aún se mantiene una planta de investigadores envejecida, teniendo una edad promedio de sus investigadores y profesionales que supera los cincuenta años. Asimismo, más del 70 % son hombres (Cátedra libre CPS, 2020).

La CICPBA en este período inició un proceso de incorporación de investigadores y becarios del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. Este rasgo característico del período iniciado en el 2000 se complementa con una orientación de las becas de formación hacia el nivel de doctorado. Sin embargo, todo este proceso se siguió

dando con una fuerte concentración de los recursos en la UNLP, tendencia que se observa desde los orígenes del organismo y aún no pudo ser revertida.

Repensar la evaluación en la CICPBA

Desde diciembre de 2019, la CICPBA ha experimentado transformaciones institucionales significativas, tras pasar a depender de la Subsecretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación del Ministerio de Producción, Ciencia, Tecnología e Innovación (Suarez y Goren, 2023). Este reordenamiento no fue meramente administrativo, sino que buscó redefinir los objetivos de la ciencia provincial, orientándola hacia un modelo de desarrollo productivo. En este contexto, los mecanismos de evaluación en la CICPBA también han sido objeto de revisión y ajuste.

Uno de los principales problemas que enfrenta la CICPBA es la concentración histórica del financiamiento en unas pocas instituciones, especialmente en áreas como física y ciencias naturales (Fiorucci, 2022). Como resultado de esta concentración, las instituciones ubicadas fuera de los principales centros académicos y las disciplinas con menor tradición de investigación científica quedaron al margen de los procesos de asignación de recursos. Una autoridad entrevistada del Directorio de la CICPBA destaca que "la expansión del sistema universitario y de los espacios de investigación no tuvo su correlato en el financiamiento" (comunicación personal, 7 de diciembre de 2023).

Este fenómeno plantea un reto significativo, ya que no solo limita el desarrollo de áreas emergentes, sino que

también perpetúa un modelo de ciencia concentrado en ciertos centros de poder académico. En respuesta a esta situación, la nueva gestión de la CICPBA implementó criterios de evaluación que priorizan la territorialización del financiamiento y promueven la inclusión de nuevas universidades y centros de investigación en el sistema provincial (Suarez y Goren, 2023). Asociado a esto, la CICPBA venía desarrollando una estrategia de becas de doctorado cofinanciadas con universidades ubicadas en la provincia de Buenos Aires (Rovelli y Fiorucci, 2017). Durante la última gestión, fue potenciada esta política de becas, lo que permitió una mayor diversificación geográfica en la producción de conocimiento.

Sin embargo, este intento de descentralización también enfrenta desafíos y asimetrías en el territorio provincial. A pesar de los nuevos criterios, sigue existiendo una competencia desigual entre campos disciplinares, universidades y a nivel de género. Mientras que áreas como la física siguen recibiendo un número desproporcionado de postulaciones, otras como las ciencias sociales y las humanidades compiten en un ámbito donde la demanda es mucho menor . Esta desigualdad disciplinar refleja la dificultad de construir un sistema de evaluación equitativo que, al mismo tiempo, responda a las necesidades de un desarrollo territorial equilibrado.

Un avance notable en el sistema de evaluación de la CICPBA ha sido la inclusión de la perspectiva de género en las grillas de evaluación. La entrevistada señala que “se incluyó un puntaje específico para las cuestiones de género en tres dimensiones: en antecedentes, la formación en perspectiva de género; en factibilidad, la equidad de

género en la dupla dirección/codirección o en los equipos de investigación; y en impacto, la inclusión de especificidades sexo-genéricas" . Estos cambios reflejan un esfuerzo por democratizar el acceso a la ciencia, reconociendo las brechas históricas que han afectado la participación de las mujeres y otras minorías en la investigación científica.

Si bien estos ajustes son avances positivos, es relevante indagar si estas modificaciones en las grillas de evaluación han logrado generar un cambio real en las estructuras de poder dentro de la comunidad científica. La inclusión de criterios de género puede ser un primer paso hacia una mayor equidad, pero el verdadero desafío reside en transformar las dinámicas estructurales que reproducen la desigualdad. Es decir, la implementación de estos criterios no garantiza que las brechas históricas desaparezcan, ya que estas también dependen de factores culturales y organizacionales más profundos que requieren un abordaje integral (Suarez y Goren, 2023).

Uno de los puntos más complejos del sistema de evaluación de la CICPBA es cómo evaluar los proyectos que no se ajustan a los criterios tradicionales de producción científica. La entrevistada subrayó que "el perfil de investigador/a tecnólogo/a no admite un proceso de evaluación tradicional, dado que los resultados de estos proyectos suelen ser confidenciales o difíciles de publicar bajo los estándares convencionales" (autoridad del Directorio de la CICPBA, comunicación personal, 7 de diciembre de 2023). Este problema es especialmente relevante en el caso de proyectos de transferencia de conocimiento, que se orientan más a resolver problemas locales o provinciales que a producir publicaciones académicas.

Este tipo de proyectos enfrenta barreras en las revistas internacionales de alto impacto, cuyos criterios bibliométricos no consideran el valor del conocimiento situado o aplicado a problemas específicos del territorio (Suarez y Goren, 2023). Como señala una autoridad del Directorio de la CICPBA entrevistada, "la publicación de resultados de este tipo de proyectos encuentra severas barreras en las revistas internacionales de mayor impacto" (comunicación personal, 7 de diciembre de 2023). En consecuencia, muchos proyectos valiosos para el desarrollo provincial no reciben la visibilidad o el reconocimiento adecuado en el proceso de evaluación por pares.

Este desafío evidencia la necesidad urgente de reformar el sistema de evaluación para que sea más inclusivo y responda a la diversidad de actividades científicas que financia la CICPBA. Una posible solución sería la creación de criterios específicos para proyectos de transferencia tecnológica, que valoren no solo la producción de conocimiento académico, sino también su impacto directo en la sociedad y la economía local.

Por último, la interdisciplina es otro tema pendiente en la política evaluativa de la CICPBA. La entrevistada reconoce que, aunque se han hecho esfuerzos para equilibrar la distribución de recursos entre disciplinas, "el desafío por delante es la interdisciplina [...]. Si lo que queremos es resolver problemas complejos, necesitamos pasar a esquemas interdisciplinarios" (comunicación personal, 7 de diciembre de 2023).

Sin embargo, el actual sistema de evaluación sigue operando con una lógica disciplinaria que dificulta la integración de enfoques interdisciplinares. Esto plantea un

obstáculo significativo, ya que muchos de los problemas que la CICPBA busca abordar –como el desarrollo productivo y territorial– requieren una mirada más amplia que la que puede ofrecer una sola disciplina. La creación de un marco de evaluación que valore la interdisciplina será crucial para el futuro desarrollo de la ciencia en la provincia.

A modo de cierre

En este capítulo, analizamos el surgimiento y consolidación de los organismos científicos en relación con el campo universitario y sus políticas de formación de doctores, tomando en cuenta tanto los antecedentes regionales y nacionales como las particularidades de la CICPBA y el CONICET. Aunque ambos organismos se establecieron como entes autárquicos con un directorio propio, la CICPBA se fundó con un claro énfasis en las necesidades territoriales de la provincia de Buenos Aires, mientras que el CONICET se perfiló con una mayor independencia respecto de los intereses estatales, orientándose hacia las ciencias básicas bajo la influencia de Bernardo Houssay. No obstante, ambos organismos coincidieron en excluir al campo de las Humanidades y Ciencias Sociales en su composición directiva inicial.

La relación entre la CICPBA y la UNLP ha sido central desde el inicio, con el apoyo de los institutos de investigación y laboratorios provinciales que ayudaron a formar a sus investigadores. Esta vinculación estableció una red de colaboración entre instituciones que ha persistido hasta la actualidad, permitiendo el intercambio de profesionales en diversos roles. Desde sus orígenes, tanto la CICPBA

como el CONICET implementaron políticas de becas para jóvenes graduados, si bien el CONICET fue pionero en crear la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico, un complemento salarial que permitía a los docentes dedicarse a la investigación de manera más exclusiva.

La dictadura cívico-militar de 1976 marcó un período de persecución y exilio en el ámbito científico y académico. Durante estos años, el CONICET concentró las actividades de investigación y los recursos en detrimento de las universidades, siendo percibido como un organismo más controlable que las casas de estudios, las cuales fueron objeto de cesantías y desfinanciamiento. Este contexto impulsó a la CICPBA a crear su propia carrera de investigador, con un crecimiento en sus becas y una fuerte presencia de investigadores de la UNLP en áreas de ciencias exactas e ingenierías.

A partir de 1983, con el retorno democrático, se intentó reestablecer el vínculo entre el sistema científico y las universidades, democratizando las instituciones y fortaleciendo las políticas de formación de investigadores. Los años noventa, por su parte, trajeron consigo reformas estructurales, nuevas agencias de coordinación y mecanismos de evaluación, además de una reconfiguración de los directorios, como en el caso de la CICPBA, la cual fue dirigida por figuras de perfil político en lugar de científico.

Con la crisis de 2001 y su recuperación posterior, se inició un proceso de fortalecimiento del sector científico y universitario, acompañado de un incremento significativo en las políticas de formación doctoral y en la oferta de programas en universidades, lo cual benefició en especial a las humanidades y ciencias sociales.

En este contexto de transformación y crecimiento, las reformas recientes en la evaluación de la CICPBA han buscado avanzar en varios frentes clave. En primer lugar, se orientan a reforzar la vinculación territorial, promoviendo un mayor impacto de las investigaciones en la resolución de problemas locales. En segundo lugar, han surgido políticas que priorizan la equidad institucional y de género, con el objetivo de diversificar y equilibrar la participación en los programas de becas y la carrera de investigador. Finalmente, se ha enfatizado la necesidad de una mayor incidencia social, buscando que la producción científica y tecnológica de la CICPBA tenga una influencia directa en el desarrollo de la comunidad, reforzando su compromiso con el bienestar y el progreso de la provincia de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Albornoz, Mario y Gordon, Ariel (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). Mario Albornoz y Jesús Sebastián (eds.), *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid: CSIC.

Barreiro, Adriana y Davyt, Amílcar (1999). *Cincuenta años de la Oficina Regional de Ciencia y Tecnología para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (ORCYT/UNESCO). *Un*

análisis histórico de la cooperación en la región. Montevideo: UNESCO.

Bekerman, Fabiana (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista Iberoamérica de Educación Superior*, 7(18), 3-23.

Bekerman, Fabiana (2018). *La investigación científica argentina en dictadura. Transferencias y desplazamientos de recursos (1974-1986)*. Mendoza: EDIUNC.

Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad (2020). Ciencia y tecnología en la provincia de Buenos Aires. *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, 3(4). https://doi.org/10.24215/26183188e034.

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires - CICPBA. (1983). Reseña 1977-1983. *Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires*.

Delgado, Arnoldo Oscar (2014). Laboratorio de ensayo de materiales del Ministerio de Obras Públicas (1942-1980). *Revista Científica Visión de Futuro*, 18(1), 1-19.

Fiorucci, Pedro (2022). *Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata (2002-2018). Dinámicas políticas, programas y trayectorias doctorales* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Hurtado, Diego (2010). *La ciencia Aagentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.

Kreimer, Pablo (2010). *Ciencia y periferia. Nacimiento, muerte y resurrección de la biología molecular en la Argentina*. Ciudad Auntónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Oteiza, Enrique (1992). *La política de investigación científica y tecnológica argentina: historia y perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Podgorny, Irina (1995). De razón a Facultad: ideas acerca del Museo de La Plata en el período 1880-1918. *Runa*, *22*(1), 89-104.

Roca, Aalejandra y Versino, Mariana (2009). Las políticas de ciencia y tecnología en la Argentina reciente (1983-2008). Los discursos de gestión y las prácticas de evaluación. *Revista de Administração da Faculdade de Estudos Administrativos-Minas*, 6(1/2), 33-35.

Rovelli, Laura y Fiorucci, Pedro (3-8 de diciembre de 2017). Universidad, ciencia y entorno: definición de áreas estratégicas en la formación de investigadores y la promoción científica orientada a demandas sociales en el Área Metropolitana y en la Provincia de Buenos Aires [ponencia]. XXXI *Congreso* ALAS. Montevideo, Uruguay.

Suarez, Diana y Goren, Nora (2023). Políticas de ciencia y tecnología en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. *Ciencia, Tecnología y Política*, 6(11).

Unzué, Martin (2011). Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. *Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, (29), 127-148.

Sobre autores y autoras

Karina Batthyány
Directora Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Es doctora en Sociología y Profesora Titular del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay). Actualmente es integrante de la Junta de Gobierno del International Science Council, miembro del Sistema Nacional de Investigación del Uruguay, miembro de número de la Academia Nacional de Ciencias del Uruguay (ANCIU) y miembro de la Cátedra Immanuel Wallerstein del Institut für Sozialforschung, Frankfurt am Main y el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (IfS-UNC). Es autora de numerosas publicaciones en torno a las temáticas de bienestar social, género, políticas públicas, trabajo no remunerado y cuidados. Entre sus publicaciones, se destacan los libros *Miradas latinoamericanas a los cuidados*, *Políticas del cuidado* y *Hablemos de desigualdad*.

Laura Rovelli

Politóloga y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e investigadora independiente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-IdIHCS-UNLP) en Argentina. Entre 2020 y 2024, coordinó el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) y, desde 2021, integra la Junta de Gobierno de la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (DORA). Actualmente, participa del Grupo de Trabajo "Ciencia abierta como bien común" de CLACSO y del proyecto AGORRA del Instituto RoRI-UKRI. En 2024, junto a Pablo Vommaro, publicó la compilación *Evaluación académica situada y relevante. Aportes desde América Latina y el Caribe* en la colección *Evaluación en contexto* de CLACSO.

Pablo Vommaro

Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad Católica de São Paulo, Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Nacional de Lanús y CLACSO. Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Director de Investigación de CLACSO. Investigador independiente del CONICET, profesor de Historia en la UBA. Cocoordina el Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPoJu, IIGG/ UBA) y dirige diversos proyectos de investigación y extensión acreditados en los ámbitos nacional e internacional. Profesor e investigador de las Facultades

de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA en los Departamentos de Historia y Sociología y en el Posgrado.

Sonia Araujo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Magíster en Ciencias Sociales y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, se de Argentina). Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) (Argentina). Se desempeña como profesora titular ordinaria en el área Didáctica del Departamento de Educación, investigadora del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales y coordinadora de la Maestría y el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Dirige proyectos de investigación sobre evaluación, *curriculum* y formación de posgrado en el campo de la educación superior universitaria.

Actualmente coordina el proyecto de investigación en red "La reconfiguración del posgrado en el MERCOSUR: dilemas de la esfera pública y privada en el escenario post covid-19. Entre proveedores tradicionales y nuevos proveedores" financiado por el NEIES del Mercosur Educativo. Sus últimas publicaciones son "Universidad, saberes y evaluación. Una perspectiva para la discusión de viejos problemas"; "Posgrado e internacionalización en Argentina"; "Disciplinas, tecnologías digitales y enseñanza en la universidad. Lecciones aprendidas en la emergencia

sanitaria"; "Tensiones entre docencia e investigación universitaria en Argentina. Una mirada retrospectiva".

Silvina Galetto

Magíster en Sociedad e Instituciones por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), licenciada en Ciencia Política, diplomada en Ciencias Sociales por la Universidad Católica de Córdoba y doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la UNSL. Es docente de cursos de posgrado, directora de tesistas, becarios/as y pasantes de investigación y evaluadora de tesis de posgrado y artículos científicos. Ha sido coordinadora y secretaria de la Maestría en Sociedad e Instituciones (FCEJS-UNSL) y ha estado a cargo de la Secretaría de Investigación y Posgrado en esta misma unidad académica. Ha formado parte de nodos en la convocatoria PISAC-COVID. Actualmente, desempeña funciones de gestión y gobierno local en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis). Posee múltiples publicaciones en diferentes formatos y alcance.

Graciela Castro

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), magíster en Sociedad e Instituciones UNSL y Licenciada en Psicología por la misma institución. Es profesora titular e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la UNSL. Profesora extraordinaria consulta por la UNSL. Investigadora categoría I del Programa Nacional de Incentivo a Docentes Investigadores. Docente de grado y

posgrado. Directora de proyectos de investigación sobre juventudes desde el año 2000 (PICT/ UNSL), directora de la Maestría en Sociedad e Instituciones (FCEJS-UNSL), directora de tesistas, becarios/as y pasantes de investigación y evaluadora de proyectos e investigadores/as, de tesis de posgrado y artículos científicos. Editora responsable de *Kairós–Revista de Temas Sociales* (UNSL). Integra la Red de Investigadores/as en Juventudes Argentinas (ReIJA). Es autora y compiladora de múltiples libros, capítulos de libros y artículos de revistas científicas. Integra la red de Centros CLACSO-Argentina y el Comité Directivo CLACSO en representación de Argentina (2022/2025).

Sebastian Andujar

Doctor en Química por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Desarrolló tareas de posdoctorado en el IMIBIO-SL instituto de doble dependencia CONICET-UNSL. Cursó estudios posdoctorales en el Departamento de Química de la Universidad de Bologna. Licenciado en Química por la UNSL. Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente se desempeña como decano de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) de la UNSL. Fue Secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad y Facultad. Es profesor titular del Departamento de Química de la FQByF de la UNSL. Director de Proyectos de investigación sobre simulaciones moleculares (PICT/UNSL). Autor de artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales.

Yussef Becher

Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Argentina), magíster en Sociedad e Instituciones por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), especialista en Políticas del Cuidado con Perspectiva de Género (FLACSO Brasil/CLACSO) y abogado por la Universidad Nacional de Cuto (UNCuyo). Actualmente desarrolla tareas de posdoctorado en la UNSL. Es becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la UNSL. Es docente de posgrado y coordinador académico de la Maestría en Sociedad e Instituciones (FCEJS-UNSL), director de tesistas, becarios/as y pasantes de investigación y evaluador de tesis de posgrado y artículos científicos. Es coordinador de edición de *Kairós–Revista de Temas Sociales* (UNSL) y autor de libros y artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales . Integra el Grupo de Trabajo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas de la Universidad de Buenos Aires.

Nora Reyes

Doctora, magíster y licenciada en Ciencias de la Computación por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Secretaria de Posgrado de la UNSL, profesora asociada del Departamento de Informática y directora de un proyecto de investigación. Investigadora categoría II del Programa Nacional de Incentivo a Docentes Investigadores. Codirectora de la Maestría en Ciencias de la Computación de la UNSL e integrante del

Comité Académico de la Maestría y Especialización en Tecnologías de la Información de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)–Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y del Doctorado en Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catarmarca (UNCa). Docente de posgrado en la UNSL, la UNNE, la UNaM y la Universidad Nacional de San Juan. Directora de tesistas, becarios/as y pasantes, jurado de tesis de posgrado, evaluadora de proyectos de investigación, revisora de artículos científicos e integrante del comité científico de congresos. Coordinadora por las universidades de Argentina de la Comisión Permanente de Posgrado de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) e integrante de la Comisión de Posgrado del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Guido Riccono

Profesor de Historia, magíster y doctor en Educación por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) de Neuquén y en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FACEP) de Cipolletti, Río Negro. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO "Ciencia Social Politizada" para el período 2022-2025 y director del Proyecto de Investigación 04/C151 "La Educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén.

Contextos, formulación, dinámicas y actores entre los años 2006-2020", alojado en la FACEP de la UNCo.

Mariano Suarez Nigra

Trabajador no docente de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), sede Alto Valle-Valle Medio.Profesor de Educación Física. Actualmente, está en proceso de redacción de su tesis para la Maestría en Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integra el equipo de Investigación Proyecto 04/C151 "La Educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén. Contextos, formulación, dinámicas y actores entre los años 2006-2020" en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) de Neuquén y en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FACEP) de Cipolletti, Río Negro.

Judith Naidorf

Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA e investigadora independiente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO "Ciencia social politizada" (2016-2019). Dirige el proyecto UBACyT (2013-2016) "La movilización del conocimiento producido por las ciencias sociales en universidades públicas como condición actual de producción intelectual" y el Proyecto PIP (CONICET)

(2017-2019) “Estrategias de movilización del conocimiento en ciencias sociales y humanidades. Análisis de base empírica de instrumentos de política científica actuales en Argentina”. Actualmente, dirige el Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC–CLACSO).

Luis Porta

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Codirector del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC- UNMdP). Actual Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación de la misma institución.

Mariana Foutel

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Magíster en Administración de Sistemas y Servicios por la Universidad Favaloro. Especialista en docencia universitaria y licenciada en Administración y Contadora Pública por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades

de la UNMdP. Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de dicha institución.

Jonathan Aguirre
Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Posdoctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Especialista en docencia universitaria y profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNDMdP). Docente, investigador y director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Investigador asistente del CONICET y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (UNMdP).

Laura Proasi
Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Especialista en docencia Universitaria y profesora y licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de dicha institución.

Leticia Muñiz Terra
Doctora en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales del Trabajo por la Universidad de Buenos Aires. Profesora y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente, se desempeña como investigadora independiente del CONICET. Es

directora del Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CIMECS-IdIHCS, CONICET-UNLP), profesora adjunta regular en la materia Metodología de la Investigación Social II (cualitativa) de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y docente de posgrado sobre temáticas metodológicas y laborales en universidades públicas nacionales (UNLP, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Jujuy). Sus investigaciones abordan los siguientes temas: las desigualdades sociales, las clases sociales, las trayectorias laborales y académicas, el mundo del trabajo y las perspectivas teórico-metodológicas del curso de vida o el enfoque biográfico.

Melina Morzilli

Posdoctora en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), y, doctora y licenciada en Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la actualidad, se desempeña como investigadora asistente del CONICET. Es miembro del Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CIMECS-IdIHCS, CONICET-UNLP), profesora de seminarios de posgrado en materias de metodología de la investigación social en universidad públicas nacionales (UNLP, Universidad Nacional de Misiones). Sus investigaciones versan sobre los siguientes temas: las desigualdades sociales, la movilidad social, las trayectorias educativas,

políticas sociales y las perspectivas teórico-metodológicas cualitativas e interdisciplinarias.

Mónica de la Fare

Magíster y doctora en Trabajo Social, con posdoctorado en Educación, por la *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Brasil. Actúa como coordinadora adjunta, profesora e investigadora del Programa de Posgrado en Política Social y Derechos Humanos de la Universidad Católica de Pelotas (UCPEL), Brasil. En esa institución también coordina la carrera de grado de Trabajo Social e integra la Comisión Editorial de la Revista *Sociedade em Debate*.

Becaria Productividad del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y líder del grupo de investigación "Políticas Educativas, Desigualdades Sociales y Diversidad Cultural". Investigadora invitada de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Miembro de la Comisión de Ética de la *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), entre 2020 y 2023. Actualmente, es integrante del Grupo de Investigación "Estudios en Educación Superior en América Latina", del IdICHs de la FAHCE-UNLP y del Grupo de Trabajo "Ciencia Abierta como bien común" (CLACSO).

Trabaja y publica sobre temas de políticas educativas, con énfasis en el estudio de desigualdades sociales, diversidad y formación ética en investigación. Es autora de varios artículos sobre regulación y formación ética en investigación y organizadora en coautoría del libro *Bastidores da pesquisa em educação*.

Pedro Fiorucci

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becario posdoctoral del CONICET. Ayudante diplomado de la cátedra Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP). Fue representante de investigadores en formación del Consejo Directivo del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales-IdIHCS (CONICET-UNLP). Sus líneas de investigación se desarrollan en el área de la política científico-universitaria, las relaciones entre el sistema educativo y la educación superior y el financiamiento educativo y universitario.

Verónica Walker

Doctora en Didáctica y Organización Educativa por la Universidad de Málaga (España), especialista en Ciencias Sociales con Mención en Evaluación e Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Quilmes y licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Diplomada en Universidad, Transferencia y Desarrollo por CLACSO. Se desempeña como profesora adjunta por concurso en Sociología de la Educación y en el Taller Integrador V: Práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina en los Departamentos de Economía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Seleccionada, con trámite aprobado y pendiente de designación, como investigadora asistente del CONICET. Directora de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI-UNS) sobre formación y trabajo

docente en la universidad. Integrante de un proyecto de investigación en red sobre la reconfiguración del posgrado en el MERCOSUR (NEIES-MERCOSUR Educativo). Es autora y coautora de capítulos de libros, artículos de revistas y ponencias en eventos científicos sobre temas de políticas universitarias de evaluación, carrera académica y trabajo docente en la universidad.

Julieta Rodera

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur (UNS). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y becaria del CONICET. Investiga temas vinculados a la evaluación del trabajo académico en las universidades nacionales argentinas, específicamente, los dispositivos de evaluación de carrera docente/académica. Se desempeña como asistente de docencia en la asignatura Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS. Integra el Proyecto Grupal de Investigación "Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas" (UNS).

Carolina Abdala

Doctora en Ciencias de la Educación y profesora en Pedagogía por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Especialista en *curriculum* y prácticas escolares en contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Secretaria Académica de la UNT. Codirectora del Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Profesora asociada de la cátedra

Didáctica y Curriculum y profesora adjunta de Teorías y Diseños Curriculares, ambas de la Facultad de Filosofía y Letras. Directora del proyecto de investigación "Entre el ingreso y la graduación. Exploración de las dificultades para una efectiva inclusión en la universidad a partir de biografías de estudiantes". Sus áreas de investigación son la educación superior, el *curriculum* ylas trayectorias estudiantiles, en particular, universitarias. Directora de tesistas, becarios/as y evaluadora de tesis de posgrado, proyectos de investigación y artículos científicos.

María Eugenia Barros

Especialista y diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en Pedagogía por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Profesora asociada en la cátedra de Pedagogía II en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Profesora adjunta de Teoría de la Educación en la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo de la UNT y de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Profesora en diversas cátedras de la formación docente. Como investigadora, participó en diferentes proyectos de investigación subsidiados. Actualmente, integra el proyecto "Entre el ingreso y la graduación. Exploración de las dificultades para una efectiva inclusión en la universidad a partir de biografías de estudiantes".

Diego Andrés Reynaga

Magister en Psicología Educacional por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Profesor adjunto en Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la UNT y jefe de trabajos prácticos en el Instituto de Orientación Vocacional y Educativa (IOVE) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Docente de cursos de posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy; en la Facultad de Psicología de la UNT; en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero; y en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Salta. Codirector de proyecto de investigación PIUNT "Entre el ingreso y la graduación. Exploración de las dificultades para una efectiva inclusión en la universidad a partir de biografías de estudiantes". Director de tesistas, becarios/as, miembro de comisiones de seguimiento de tesis de posgrado.

Ruben Jesús Barrios

Profesor e Ingeniero Químico. Docente en cátedras de Didáctica Específica de la Química y de las Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Tucumán. Investigador en diferentes proyectos que estudian los conocimientos de los profesores. Coautor del libro La Práctica Docente en Química.

Déborah Saientz

Doctora en Humanidades (área Educación) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Profesora en Ciencias de la Educación

por la UNT y Maestra en Artes Plásticas por la misma institución. Profesora adjunta de Introducción a la Educación y Didáctica General en la Facultad de Artes, de la UNT, y de las asignaturas de Política Educativa y Residencia Pedagógica, del Profesorado en Artes Visuales, en la Escuela de Bellas Artes de la UNT. Sus líneas de investigación se desarrollan en el área de la didáctica en torno a la formación docente, las relaciones entre currículum y trayectorias académicas, y, más recientemente en las relaciones entre prácticas artísticas y educativas en territorios diversos.

Melina Lazarte Bader

Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda del Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Profesora adjunta en la Cátedra de Pedagogía II y Pedagogía I en la FFyL de la UNT. Se desempeña como Subsecretaria de Políticas y Gestión de la UNT. Docente investigadora y codirectora del Proyecto de Investigación "Alteraciones y continuidades en las prácticas académicas de docentes universitarios en el contexto de pospandemia: un estudio en la Universidad Nacional de Tucumán" (PIUNT H738, Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT). Sus líneas de investigación se centran en la universidad, la profesión académica y la formación pedagógica.

Julio César Sal Paz

Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), magíster en Filología y Especialista en Filología Hispánica por la Universidad Nacional de

Educación a Distancia y el Consejo de Investigaciones Científicas (España). Profesor asociado de Metodología de la Investigación Lingüística y de Análisis del Discurso en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT e investigador adjunto de la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC–UNT/CONICET). Sus líneas de investigación son la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua materna y extranjera, la alfabetización académica, con énfasis en la escritura de investigación, y el análisis del discurso orientado a los ámbitos de la educación, el periodismo y la comunicación digital.

Claudio Sebastián Fernandez

Doctor en Humanidades (área Artes Escénicas) por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Profesor adjunto a cargo de las asignaturas Taller de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Profesorado Universitario en Teatro) y Técnica Vocal I (Licenciatura en Teatro de la UNT). Es investigador categoría 3 del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores y actualmente dirige el proyecto de investigación PIUNT– C703 "Prácticas artísticas/educativas en territorios diversos. Una mirada desde perspectivas decoloniales y de derechos humanos". Sus últimos trabajos publicados se enfocan en las prácticas artísticas/educativas en museos.

Unidades de investigación en Universidades e Instituciones públicas de Ciencia, Tecnología e Innovación que participan de este libro

- Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación-CONICET de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
- Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS)
- Departamento de Informática de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)
- Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)
- Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)
- Facultades de Filosofía y Letras, Psicología, Derecho y Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (IICE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)

- Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y CONICET
- Instituto Multidisciplinario de Investigaciones Biológicas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)
- Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA)
- Programa de Pós-graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, Brasil.

En un contexto de profunda transformación institucional y desafíos crecientes para el sistema científico-universitario argentino, este libro ofrece una mirada crítica y propositiva sobre las prácticas de evaluación académica y científica. Reuniendo las voces de más de cuarenta investigadoras e investigadores de doce universidades del país, se abordan las tensiones, resistencias y posibilidades de cambio en torno a la evaluación institucional, la docencia universitaria y la investigación. Con enfoque federal, perspectiva de género y compromiso con la ciencia abierta, esta obra aporta herramientas metodológicas y recomendaciones concretas para impulsar una evaluación más justa, inclusiva y contextualizada. Un aporte imprescindible para repensar políticas públicas en tiempos de incertidumbre, desde la experiencia, el análisis riguroso y la esperanza colectiva.

ISBN 978-631-308-037-3

CLACSO