



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES  
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**TITULO DE LA TESIS**

La evaluación de los profesores universitarios.  
Desde las intencionalidades de las políticas a su puesta  
en acto en la Universidad Nacional de Córdoba:  
discursos, criterios y efectos.

**Nora Zoila Lanfri**

**Tesis presentada para optar al título de  
Doctora en Ciencias de la Educación**

**Directora: Miranda, Estela María**

**Marzo 2023  
Córdoba, Argentina**



Presentación de Tesis FFyH - RDU está distribuido bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).  
<https://rdu.unc.edu.ar/>

Dedicada a

mis hijos,  
Marcelo, Macarena y Micaela  
que siguen siendo la luz en el camino.

Lola y Paz,  
que llegaron a colmarnos de felicidad.  
Con la promesa de reparar tantas ausencias.

Mis padres, Nora y Mario.

# ÍNDICE

Agradecimientos	5
<b>Presentación</b>	6
<b>Capítulo I</b>	
Introducción	10
A. Revisión de antecedentes	10
B. El problema de investigación	13
B.1. Principales aproximaciones hipotéticas de indagación	19
B.2. Objetivo general	19
B.3. Objetivos específicos	19
C. Encuadre teórico-metodológico	20
C.1. La evaluación como política educativa	22
C.2. La evaluación como regulación	24
C.3. La evaluación como dispositivo de regulación de las prácticas y sus efectos	31
C.4. Sobre la evaluación y la performatividad	36
C.5. Precisiones metodológicas	40
<b>Capítulo II</b>	
Introducción	52
A. Los discursos sobre la evaluación de y en las universidades, en contexto de globalización neoliberal.	32
B. El proceso de instalación del discurso de la evaluación en Argentina. El contexto de producción del pre-texto político	65
C. La reconfiguración de la regulación. El texto político	70
C.1. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)	70
C.2. La Ley de Educación Superior N° 24521/95 (LES) y la evaluación de la calidad	75
C.3. La creación de la CONEAU	79
D. La consolidación y cristalización de la política	83
Consideraciones finales	84
<b>Capítulo III</b>	
Introducción	86
A. El texto político y su contexto de elaboración	87
B. La institucionalización de los dispositivos del modo de regulación postburocrático	89
B.1. El Programa de Incentivos al Docente Investigador	89
B.1.1. Los inicios de la regulación	89
B.1.2. Sobre sus componentes y la gestión del Programa	90
B.2. La acreditación de las carreras de posgrado	101
B.2.1. La acreditación de los posgrados en la Resolución ME 1168/97	103

B.2.2. La acreditación de los posgrados en la Resolución ME 160/11	106
B.3 La evaluación de la gestión docente como mecanismo de estabilidad docente universitaria o la “Carrera Docente”	112
B.3.1. La Carrera Docente en la UNC: El Régimen de evaluación de desempeño docente”	116
B.3.2. El papel de la Comisión Central	122
Consideraciones finales	123
<b>Capítulo IV</b>	
Introducción	125
A. Sobre los parámetros y criterios de evaluación. Su construcción y peso relativo	126
A.1. ¿Qué valora el Programa de Incentivos? ¿Cuáles son los ítems considerados en la grilla de categorización y cuál es su peso relativo en el total de puntos a asignar?	129
A.2. ¿Qué se espera y se valora de un profesor que forma parte del cuerpo académico de una carrera de posgrado?	135
A.2.1. La emisión de juicios de valor a partir de la participación de los pares académicos en la acreditación	141
A.3. ¿Qué evalúa la evaluación de la gestión docente en la UNC? ¿Quiénes deciden los criterios?	143
B. Hacer contable lo incontable y hacer homogéneo lo heterogéneo	149
C. La construcción colectiva del referente	156
D. Lo que vale en el mercado	161
E. De la “medida” del desempeño a la “medida” del prestigio y de allí a la “medida” de la productividad	165
Consideraciones finales	168
<b>Capítulo V</b>	
Introducción	171
A. Explorando los efectos de la evaluación	172
A.1. Respuestas institucionales, con implicancias en la gestión y en las prácticas de los profesores universitarios	175
A.2. Performatividad y subjetividades alteradas	185
A.3 Performatividad y fabricaciones	195
Consideraciones finales	198
<b>Conclusiones</b>	200
Referencias bibliográficas	210
Normativa y documentos consultados	234
Índice de gráficos y tablas	240
Índice de siglas	241

## Agradecimientos

---

Mi primer agradecimiento vuelve a ser para Estela Miranda, maestra, amiga, compañera en el camino. Por su generosidad enorme y su apoyo incondicional, siempre.

A Marieta Lorenzatti y Dante Salto, por sus lecturas atentas y sus valiosos aportes, por su dedicación y paciencia a pesar de sus múltiples ocupaciones.

A quienes integran el Grupo de Investigación y Estudios en Política Educativa, el *GiEPE*, espacio que albergó muchas discusiones, reflexiones e intercambios que enriquecieron este trabajo.

A los colegas de la Red Dilemas de Producción de Conocimiento en contexto de evaluación de la calidad. Los posgrados en el MERCOSUR, con quienes tantas veces reflexionamos sobre estos temas.

A Yanina Maturo y Cecilia Bocchio, por el acompañamiento permanente y por el apoyo sincero.

A Patricia Gabbarini, por su confianza y aliento, por su amistad.

A quienes generosamente dispusieron de su tiempo para las entrevistas y a tantos colegas que me acercaron documentos a lo largo de los años en que esta tesis estuvo en marcha.

# Presentación

---

En una ponencia que preparé para mi primer concurso en la universidad, allá por mediados de los ´90, me preguntaba por las respuestas de las universidades (y de los universitarios) frente a los embates evaluativos de la recientemente creada Secretaría de Políticas Universitaria. El trabajo se titulaba “¿Estamos haciendo los deberes para el Ministerio?”

A casi treinta años vista de aquel escrito, el interés por la cuestión me encuentra acompañada por mejores herramientas de intelección y con el mismo entusiasmo por indagar sobre esas respuestas institucionales y sus efectos en nuestra vida académica.

En esta tesis recojo muchas de las discusiones, reflexiones y preocupaciones sobre las políticas educativas y sus efectos en el trabajo de los profesores que hemos compartido durante años con el equipo del *GiEPE*, coordinado por Estela Miranda; en la certeza de que una tesis es de factura individual pero la producción de conocimientos es un proceso colectivo. Celebro ese camino recorrido en tan generosa compañía.

La tesis se estructura en cinco capítulos y un apartado final con las conclusiones, siempre provisionales, como son

las conclusiones en el campo de estudio de las políticas educativas.

En capítulo I presentamos las definiciones adoptadas en el proceso de construcción del andamiaje teórico metodológico, con una explicitación y justificación de las decisiones que fuimos tomando a lo largo del trabajo.

En el capítulo II iniciamos el proceso de reconstrucción de la trayectoria de la política de evaluación de los profesores universitarios, foco nodal de la tesis. Para ello, recuperamos los discursos que se diseminaron, circularon y circulan en el ámbito internacional. Es importante señalar que, si bien los discursos producidos por organismos internacionales, expertos, académicos y decisores de política han sido profusamente abordados en los análisis político-educativos desde una mirada amplia sobre su influencia, la re-visita de los documentos producidos tuvo la intención de rescatar con especial énfasis un aspecto escasamente abordado en profundidad como es la evaluación de los profesores. Incluimos también en este capítulo los procesos de instalación y consolidación de la política de evaluación de la calidad de y en las universidades en nuestro país, leídos en clave de cambio del modo de regulación de la relación entre el Estado y las universidades. En términos de Ball, buceamos en el contexto de producción de los pre-textos de la política.

En el capítulo III presentamos primeramente una reconstrucción de los tres dispositivos de evaluación de profesores seleccionados, descriptos analíticamente en sus contextos de formulación: El Programa de Incentivos al Docente Investigador, la Acreditación de Carreras de Posgrado y el Régimen de Evaluación de Desempeño Docente. Seguidamente

ofrecemos una lectura acerca de su institucionalización en la Universidad Nacional de Córdoba, la forma que cada uno de ellos asume en este particular contexto y sus interconexiones.

El capítulo IV avanza sobre la identificación y el análisis de los parámetros y criterios construidos a propósito de la evaluación de los profesores en los dispositivos en estudio. Pusimos especial empeño en rastrear su explicitación en las distintas normativas y en documentar cómo fueron cambiando en el tiempo tanto en su importancia como en su peso relativo. Las voces de los docentes entrevistados fueron llenando las páginas a partir de la construcción de cuatro ejes analíticos que pretendieron entrelazar sus pareceres con las normas, en tanto expresión de los discursos analizados en los capítulos anteriores y en clave de su capacidad reguladora de las prácticas específicas.

Avanzar en el análisis de la puesta en acto de la política en la institución específica, la UNC, y de los sentidos que los docentes investigadores le asignan a la evaluación de su trabajo, en el contexto de la práctica, nos permitió profundizar en una mirada comprensiva sobre las prácticas de los actores en tanto sujetos activos de la política e identificar la producción de algunas tensiones específicas y retraduccionés situadas. Además, a partir de sus voces, pudimos evidenciar cómo se fue produciendo una fuerte de regulación institucional en el entramado de procedimientos que los dispositivos de evaluación fueron introduciendo en las prácticas específicas de evaluadores y evaluados.

En el capítulo V nos ubicamos en el contexto de los efectos de la política y trabajamos sobre las traducciones e interpretaciones que los profesores investigadores



entrevistados produjeron. El análisis se inscribió en un proceso más amplio de articulación discursiva multinivel: el nivel global, el de las políticas de evaluación para el sistema universitario en su conjunto, el nivel micro-institucional y el nivel subjetivo de las prácticas específicas de los actores.

Finalmente, los hallazgos del trabajo nos permitieron ofrecer un conjunto de conclusiones y algunas posibles líneas de avance para continuar las indagaciones.

"La cuestión es saber -dijo Alicia- si se puede hacer que las palabras  
signifiquen cosas diferentes.  
La cuestión es saber -dijo Humpty Dumpty- quien dará la norma.....y punto."  
Lewis Carroll.

# Capítulo I

---

## **Introducción**

En el capítulo inicial de esta tesis presentamos el encuadre de la investigación realizada. Una mirada a los trabajos producidos sobre la temática va marcando un derrotero hacia la definición del problema y los objetivos de investigación. Seguidamente compartimos las lentes que nos calzamos para mirar. Las precisiones teórico-metodológicas se entraman en dos grandes bloques conceptuales: la evaluación como política y la evaluación como instrumento del modo de regulación posburocrática, y se articulan con las decisiones metodológicas para abordar el problema construido y su recorte empírico. Sucesivas aproximaciones y alejamientos fueron necesarios para convertir las preguntas de indagación del proyecto inicial en este escrito.

### **A. Revisión de antecedentes**

Los estudios sobre la evaluación de las universidades son un vasto universo en permanente expansión. De entre el sinnúmero de investigaciones producidas en la región desde la década de los '90 nos centraremos aquí en los trabajos que

resultaron más relevantes para esta investigación en cuatro grupos. Reportamos una profusa producción de estudios e investigaciones que abordan los fenómenos relacionados con el llamado productivismo académico, trabajos que estudian los efectos de la introducción de programas estímulo o "merit pay" y las condiciones laborales de los profesores investigadores universitarios, aquellos que dan cuenta de los vínculos entre evaluación y trabajo docente universitario y aquellos vinculados con la intervención de agencias acreditadoras, especialmente de la CONEAU, que incluye estudios sobre su propio funcionamiento, la acreditación de carreras y la conformación de las comisiones de pares académicos que actúan en tales procesos. En el primer grupo se han relevado una serie de trabajos que dan cuenta del productivismo académico de neta orientación neoliberal, como un fenómeno de regulación y control, caracterizado por Sguissardi (2006) como la excesiva valoración de la cantidad por sobre la calidad en la producción científico-académica, sean estas regulaciones derivadas de procesos oficiales del Estado o de mercado, en base a una racionalidad mercantil. Sus efectos han sido estudiados en distintos contextos (Galaz Fonte y Gil Antón, 2009, Chiroleu, 2002b; Nóvoa, 2014; Olssen & Peters, 2005; Sguissardi, 2006, 2010; Sguissardi y Silva Junior, 2009; Díaz Barriga, 2009; Musselin; 2009, Stromquist, 2009; Ordorika, 2004).

Los programas de estímulo a la investigación han sido objeto de numerosos trabajos tanto en nuestro país como en toda Latinoamérica, especialmente en México, a cuyas universidades les llegaron los aires de rendición de cuentas y pago al mérito antes que a nosotros. Contamos ya con un importante caudal de investigaciones sobre las políticas asociadas a dispositivos de merit pay que estudian tanto los

impactos propiamente monetarios como la deshomologación salarial como otros efectos. (Díaz Barriga, 1997; Grediaga Kuri et al., 2004; Cordero Arroyo et al., 2003; Díaz Barriga, 2009; Díaz Barriga et al., 2008; Gil Antón y Contreras Gómez, 2017). Para el caso argentino, se reportan estudios que abordan el Programa de Incentivos al Docente Investigador, abordando distintos aspectos y efectos, con variadas herramientas teórico metodológicas (Araujo, 2001; 2003; Chiroleu, 2002a; García de Fanelli, 2009; Prati, 2009, Leal et al., 2009; Cristeche, 2011; Sarthu, 2013; Levoratti y Macario, 2013; Sarthou y Araya, 2015, Beigel y Bekerman, 2019; Gallardo, 2019, Pacheco, 2022).

Entre los trabajos que abordan los impactos de la evaluación y el trabajo docente en las universidades destacamos especialmente el aporte de Pablo Vain (1998) y el de Verónica Walker (2015), que avanza en la comparación de universidades argentinas y españolas. Un aporte sobre los cambios en la profesión académica es la encuesta global "The Changing Academic Profession", cuyo capítulo argentino fue coordinado por la UNTREF con participación de otras universidades (Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Pérez Centeno, 2017, García, 2017, Fernández Lamarra y Cópola, 2008).

Se cuenta además con un conjunto importante de estudios sobre la agencia acreditadora CONEAU, algunos de ellos realizado por cuenta de la propia institución y tres evaluaciones externas internacionales: IESALC, 2007; Comité Internacional, 2015 y Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES) en 2021; sobre el funcionamiento (Marquina, 2016; Oszlak, 2005), los impactos (Toscano, 2005; Isuani, 2003); las fortalezas y debilidades

(Fernández Lamarra, 2007); las dificultades enfrentadas y los cambios acaecidos en los años que la agencia lleva desempeñando sus funciones. Se han relevado aportes referidos a la multiplicidad de funciones para una sola agencia nacional (Novaro y Alonso, 2007), déficits de recursos materiales, humanos y financieros para su sostenimiento, desarrollo y fortalecimiento institucional (Isuani, 2003; Oszlak, 2005; CONEAU, 2002); la necesidad de desarrollar mecanismos para el procesamiento y difusión de la información acumulada (IESALC, 2007; Isuani, 2003); los efectos e impactos producidos (Fernández Lamarra, 2007; Marquina, 2016, Araujo, 2014); la acreditación de carreras de grado y posgrado (Barsky y Dávila, 2004, 2012; Marquis, 1998; 2009; De la Fare y Lenz, 2012; Guaglianone, 2013; Corengia, 2006; 2016).

Sus aportes permitieron recortar el problema de indagación, enriquecieron la investigación y fueron complejizando los hallazgos en su desarrollo.

## **B. El problema de investigación**

Hasta fines de los años '80, las universidades en Argentina fueron reguladas por normas que suponían una confianza mutua entre el Estado y las universidades. Con universidades sometidas a una fuerte demanda por el ingreso, contenida en los años de la dictadura militar, y un Estado en crisis, desplazado de su rol sostenedor y planificador del crecimiento del sistema, la regulación de tipo burocrática profesional, basada en una confianza pública y en mecanismos de rendición económico-financiera similares a otras áreas del Estado fue dando paso a una autonomía evaluada y a la creciente presencia del mercado (Krotsch, 1995, 2001). Hasta allí, las universidades establecían, con mayor o menor autonomía según

los momentos históricos, sus regulaciones internas y normas de funcionamiento definidas por sus propios órganos de gobierno.

A partir de la siguiente década y en medio de fuertes críticas a las universidades provenientes de sectores ligados a los organismos internacionales y al mercado, se fue diseminando un discurso orientado por criterios de eficiencia, eficacia y calidad.

Lo cierto es que la relación Estado-Universidad se orientó hacia una autonomía evaluada (Krotsch, 2001), signada por la introducción de cambios en las formas de gobierno, coordinación y control del sistema y de las instituciones. Se modificaron los mecanismos burocráticos y profesionales de control, reemplazándolos por la evaluación y ésta se convirtió en el principal, aunque no el único, modo de regulación de las universidades. Así, el Estado recompuso su intervención a través de la introducción de potentes instrumentos de pilotaje a distancia (Krotsch, 2000) como formas de coordinación de la acción pública (Barroso, 2009) que le permitiría producir cambios significativos en las universidades y en el sistema.

En el marco de los profundos cambios operados a nivel global en las dos últimas décadas del siglo XX y sus impactos sobre los estados y las sociedades nacionales, La evaluación de la calidad universitaria se presentaba como una vía efectiva para reorientar la educación superior hacia un modelo homogéneo, eficiente y orientado al mercado. Con procesos y efectos diferenciales según las realidades nacionales, la evaluación se fue instalando en las agendas de políticas universitarias en toda la región. En nuestro país tomo fuerza de ley al incluirse en la Ley de Educación Superior N°24195, sancionada en julio de 1995. Se dispuso la integración de una agencia específica, la Comisión Nacional de Evaluación y

Acreditación Universitaria (CONEAU) (art. N° 4), cuyo antecedente inmediato fue la Comisión de Acreditación de Posgrados, CAP<sup>1</sup>. Se establecieron sus funciones (art. N° 46) y se definieron diversos objetos de evaluación, entre ellos la autoevaluación y evaluación externa de las instituciones universitarias públicas y privadas (art. N°44), la acreditación de carreras de posgrado (art N° 39), la evaluación de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado (art.N°43) y los proyectos de creación de nuevas instituciones universitarias.

Otros mecanismos vinculados a la política de aseguramiento de la calidad introducidos en los '90 fueron la evaluación de la investigación a través del Programa de Incentivos al docente investigador y el establecimiento de programas de asignación de fondos especiales para fines específicos vinculados a la acreditación, el primero de los cuales fue el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad de las universidades (FOMECE)<sup>2</sup>.

En los años transcurridos desde entonces la evaluación universitaria fue tomando fuerza hasta constituirse en una potente fuente de regulación del sistema, las instituciones y las prácticas de los actores universitarios. Se fue convirtiendo en una actividad compleja y contradictoria, con rasgos específicos en cada institución afectando las prácticas académicas. Se trataría ya de un entramado de procedimientos que a simple vista parecen como diferenciados, desconectados y desarticulados, pero que han ido logrando, según hipotetizamos, importantes efectos en la práctica y que, explícita e

---

<sup>1</sup> La CAP fue creada por Resolución 3223/94 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a los fines de dictaminar sobre la calidad de los programas de doctorado y maestría ofrecidos por las instituciones universitarias públicas y privadas. Sus actividades fueron transferidas a la CONEAU.

<sup>2</sup> La acreditación de los programas de posgrado realizado por la CAP en 1995 fue requisito para el acceso a los recursos para becas de perfeccionamiento docente que ofrecía el FOMECE. Sobre el programa se sugiere consultar a Escudero (2015).

implícitamente, casi de manera sinérgica, han ido disciplinando las prácticas de los profesores, generando efectos escasamente estudiados hasta ahora.

Si bien la evaluación, por su naturaleza, procedimientos y dimensiones, opera sobre lo realizado en el pasado, el conocimiento anticipado de lo que se espera puede influir sobre las acciones futuras ejerciendo una presión externa con la pretensión de asegurar el cumplimiento de determinadas orientaciones y políticas. Sabemos, sin embargo, que las políticas en su "puesta en acto" pueden generar efectos en la práctica muy alejados de los objetivos para las cuales fueron diseñadas. Se producen, según Ball (2002, 2011), procesos de contextualización e interpretación activa, según historias, culturas organizacionales y experiencias personales muy diversas, además de ser las mismas interpretaciones cuestiones de disputas. Tales procesos y efectos hacen significativo su análisis en profundidad.

Las primeras indagaciones realizadas en terreno fueron mostrando algunos indicios acerca de cómo estaría impactando la evaluación y cuáles son las tensiones que esas regulaciones producen en la orientación de las tareas que los profesores realizan y el tiempo dedicado a cada una de ellas según una valoración diferencial. Nos preguntamos cómo se construyen esas valoraciones y cómo afectan las decisiones de los profesores en la orientación de lo que deciden hacer o no hacer.

En este punto, una consideración especial merecen los criterios evaluativos. Al respecto podríamos preguntarnos ¿Quiénes los establecen, de dónde surgen? ¿Qué concepciones de la evaluación los sostienen? ¿Cómo se redefinen en la Universidad Nacional de Córdoba?



La revisión de antecedentes nos muestra que parecen haberse legitimado criterios y estándares más bien orientados por el productivismo académico de corte neoliberal (Gil Antón y Contreras Gómez, 2017; Chiroleu, 2002b; Nóvoa, 2014; Olssen & Peters, 2005; Sguissardi, 2008; Díaz Barriga, 2009; Musselin, 2001; Ordorika, 2004) por lo que las decisiones acerca de qué valorar estaría tomada sobre la base de una concepción "diseminada", sin discutir la idea de universidad que subyace.

Hace unos años nos planteábamos que tales criterios provenían de las ciencias duras, tal como las consideraba Becher (1992). A la luz de las orientaciones globales de la educación superior y el avance de un capitalismo globalizado parece necesario hoy revisar esas ideas para ofrecer explicaciones más complejas. Como señala Ball (2004) no es posible entender a las políticas educativas exclusivamente desde el punto de vista del Estado-nación sin considerarlas cada vez más como un asunto de política regional y global, "como un asunto de comercio internacional" en las que el Estado produce las condiciones en las que los mercados son "autorizados a operar" (Ball, 2004, p. 1108).

Una cuestión clave para el análisis de estos procesos parece ser la difusión de nuevas formas de producción de conocimientos que corren las líneas de demarcación tradicionales y se ubican más cerca del mercado. Los autores señalan que los mecanismos y criterios sobre los que se basa el control de calidad de lo que denominan "modo 2" de producción de conocimientos se hace más dependiente del contexto y del uso. Incluyen criterios adicionales a los tradicionales de excelencia científica, como la eficiencia o la utilidad (Gibbons et al., 1997). Si aceptamos que el mercado no puede vender lo que no puede tasar o medir y consideramos que acabamos

valorando sólo lo que es medible, mensurable, es dable pensar que los criterios que prevalecen (calidad total, eficacia, eficiencia) son, más bien, los criterios que impone la lógica de mercado y que, en realidad, las ciencias duras responden mejor a estas lógicas pragmáticas que las ciencias humanas y sociales. Sin embargo, señalan Becher y Trowler (2001), los relevamientos realizados reportan que sigue existiendo en algunas áreas disciplinares duras como la antropología o la historia e incluso en disciplinas como la física y la bioquímica, un escepticismo considerable acerca de los beneficios obtenidos de la investigación aplicada colaborativa en comparación con los descubrimientos científicos que provienen de la investigación disciplinar, apuntando más a la diversidad disciplinar que a políticas que establecen requisitos uniformes e indiferenciados (p.21-22). Ambos planteos tensionarán los análisis propuestos.

A partir de lo expuesto se definen las siguientes preguntas para abordar la problemática planteada:

1. ¿Cuáles son y cómo operan las actuales regulaciones de la evaluación y cómo inciden en las prácticas de los profesores de la UNC y, ¿qué relaciones y lógicas se establecen entre ellas?
2. ¿Cuáles son y cómo se construyen los criterios que orientan la evaluación de profesores en sus distintos formatos y mecanismos?
3. ¿A qué lógicas responden los criterios clasificatorios y de jerarquización en los profesores?
4. ¿Cuáles son los principales efectos que se producen en las prácticas y en los sujetos a partir de estas regulaciones?

A modo de síntesis de lo expuesto, se definen las

**B.1. Principales aproximaciones hipotéticas de indagación:**

- ✓ Los distintos mecanismos de evaluación implementados estarían reconfigurando las prácticas de los profesores investigadores orientando sus actividades hacia las más valoradas por los sistemas de evaluación vigentes.
- ✓ Los criterios que guían la evaluación estarían orientados por regulaciones de mercado y la comodificación.

**B.2. Objetivo general:**

- Identificar y analizar los efectos producidos por las regulaciones establecidas a través de distintos mecanismos de evaluación en las prácticas de los profesores investigadores en la Universidad Nacional de Córdoba.

**B.3. Objetivos específicos:**

- Reconstruir la trayectoria de las políticas de evaluación de la calidad de las universidades en el sistema y en las instituciones universitarias en Argentina.
- Reconocer y analizar los textos y discursos que orientaron la instalación de la evaluación de los profesores universitarios en Argentina.

- Identificar y describir los dispositivos que evalúan las prácticas de los profesores investigadores en la UNC.
- Identificar y analizar los principales discursos sobre la evaluación de la calidad que sostienen las prácticas de evaluación de los profesores en la UNC.
- Analizar los criterios en los que se apoya la evaluación de los profesores investigadores en la UNC y su interpretación/traducción en el contexto de la práctica.
- Reconocer y analizar las relaciones existentes entre los mecanismos de evaluación institucionalizados y las prácticas de los profesores en la UNC, estudiando en profundidad los efectos que se producen.
- Analizar los sentidos que los profesores de la UNC atribuyen a la evaluación de sus prácticas y los efectos que producen en sus decisiones futuras.
- Aportar conocimiento para la toma de decisiones sobre las políticas orientadas a introducir cambios en las instituciones universitarias y en las prácticas académicas.

### **C. Encuadre teórico-metodológico**

Tal como ha sido definido el problema exige para su abordaje una serie de precisiones teóricas en relación con dos cuestiones centrales: la evaluación como política pública y la evaluación como modo de regulación posburocrático.

Por una parte, el análisis de la evaluación como política pública desde el especial derrotero que Ball propone para la reconstrucción de la trayectoria de las políticas educativas

se constituye en una consistente estrategia para pensar de modo relacional tanto los orígenes de la política como sus intencionalidades y efectos. Se requiere, señala Ball (2002) de la reconstrucción de varios contextos entendidos como arenas políticas de acción, en los que las políticas van siendo discursos y van siendo textos; en los que las mismas se producen, se diseminan, se interpretan y se reinterpretan.

Nos interesó especialmente clarificar cómo se va entramando en el nivel de las instituciones tal suerte de re-traducción y cómo los actores las ponen colectivamente en acto, cómo esas políticas "cobran vida" o no en la práctica. Para ello, el concepto de "*enactment*" nos resultó de una fertilidad importante ya que ofrece el ensamble entre las arenas discursivas del contexto de influencia, los discursos hechos texto durante la producción del texto político y el contexto de la práctica, a partir de la recontextualización e interpretación que los actores institucionales realizan, sujetos a múltiples influencias y produciendo diversos efectos (Ball, 2002, Ball et al., 2011).

Por otra parte, al considerar la evaluación como regulación, es necesario encuadrar este concepto en un marco referencial más amplio, una teoría de la regulación desde la cual reflexionar sobre sus posibilidades y límites en el campo de la política educativa. Para realizar tales análisis proponemos como herramienta de intelección los aportes de la corriente regulacionista francesa y, muy especialmente, del catedrático portugués João Barroso.

Centrar la mirada en los actores institucionales nos permitió visibilizar cómo operan las regulaciones aludidas en las prácticas cotidianas, en un abordaje que habilita la articulación del nivel macro, de las políticas de evaluación

para el sistema universitario en su conjunto, el nivel micro-institucional y el nivel subjetivo de las prácticas específicas de los actores.

La intención fue poner a dialogar ambos aportes en un planteo que incluya, lógicamente, una teorización sobre el papel del Estado en la definición de políticas educativas y como fuente de regulación de la acción pública.

### **C.1. La evaluación como política educativa**

Toda política educativa, señala Ball (y la política de evaluación universitaria no es la excepción) transita procesos de reinterpretación en el *contexto de la práctica* donde los sujetos y las instituciones generan respuestas propias con efectos específicos (Ball, 2002, 2012). Esta concepción de la política nos alienta a analizar la reinterpretación institucional de las políticas de evaluación, poniendo en tensión la interpretación y la traducción que los profesores investigadores universitarios hacen de las regulaciones y los contextos internos (la institución, su historia, su cultura disciplinar, sus recursos, etc.) y externos (su relación con el Estado, el mercado, su imagen pública, las vinculaciones interinstitucionales, etc.) que influyen de modo diferencial en la puesta en práctica, *enactment*, de la política educativa, cualquiera sea su contenido (Ball, 2011). Este concepto usado por Ball, en lengua inglesa, define el proceso de aprobación de una ley o norma, pero también una actuación en el sentido de representación o *performance* teatral. No tiene una traducción directa al español, por lo que se considera en el sentido procesual de poner en acto o en práctica que Ball le otorga, refiriéndose a la traducción y a la interpretación.

El autor diferencia analíticamente dos momentos del proceso: interpretación y traducción. El primero concebido como un proceso institucional de explicación, de carácter más estratégico y de construcción de agenda. El segundo, aunque íntimamente vinculado al primero, más referido a la táctica:

*la interpretación se relaciona con el lenguaje de la política, mientras que la traducción se aproxima más al lenguaje de la práctica. La traducción es una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, es el proceso iterativo de producción de textos institucionales y de ponerlos en acción, literalmente "enacting" la política" usando tácticas que incluyen reuniones, charlas, planes, eventos, así como producir artefactos y pedir prestadas ideas y prácticas a otras escuelas (Ball et al., 2011, p. 45).*

Esta definición nos permitió indagar cómo procesan y tramitan la política específica los principales involucrados en los procesos de evaluación, los profesores investigadores: qué sentidos le otorgan, qué tensiones y negociaciones generan en su cotidianeidad y qué efectos producen en sus decisiones futuras. Desde esta mirada, los profesores se constituyen al mismo tiempo en productores y consumidores de políticas, es decir, lectores y escritores<sup>3</sup>, de las formas en que la política

---

<sup>3</sup> En el sentido en el que R. Barthes (1970) diferencia entre *readely*, como textos "legibles", en los cuales el lector es sólo consumidor y tiene restringidas las posibilidades de reescritura, son textos simplemente leídos que ocultan su estatus ficcional; y *writerly*, como textos "escribibles", en los cuales el lector interpreta con mayor libertad y adquiere un papel activo en el proceso creativo de construcción de sentido, develando al menos en parte la estructura conceptual e ideológica del texto. Ball (2002) se acerca a esta idea de Barthes sobre la reversibilidad del texto político, sin la sujeción a restricciones y abierto a diversas interpretaciones. Así, "esta perspectiva otorga un papel activo a los sujetos en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educativas". (Miranda, 2014, p.115)

se presenta en las instituciones y están sujetas a complejos procesos de interpretación y traducción.

Sin embargo, *enactment* supone además comprender cómo es que llegan "al buzón" de la institución determinadas regulaciones y no otras. En el análisis nos fuimos preguntando acerca de los contenidos y sentidos que la política va adquiriendo en su derrotero, en su trayectoria previa, y las tensiones que suscita.

Analizar la política en tanto texto y en tanto discurso, en los contextos de influencia y de producción del texto político, en el plano internacional y en el nacional, donde ciertas voces son oídas (Ball, 2002), nos permitió abordar la relación entre las reglas que provienen de arriba hacia abajo (top down) (reglas de control) y las que son producidas en la institución, por los grupos que las re-traducen y las recrean (reglas autónomas) (Reynaud, J. D., 1997; 1988)

También nos permitió indagar acerca de las formas en que se van entrelazando, yuxtaponiendo, los dos modos de regulación señalados por J. Barroso (2005) en la que la norma (regulación burocrática-profesional) y la evaluación (regulación postburocrática) colisionan en una suerte de hibridización conflictiva en la vida institucional.

## **C.2. La evaluación como regulación**

El análisis de la regulación, entendida como un conjunto de procesos y acciones puestos en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales



posee una cierta autoridad (Maroy & Dupriez, 2000), proporciona un marco fecundo para analizar las políticas educativas y, particularmente, para comprender configuraciones, actores y efectos de la acción política (Barroso, 2006)

En su uso corriente, el concepto denota control y supervisión. *Acción y efecto de regular* define la Real Academia Española; que significa medir, controlar, reglar, ajustar un sistema a determinados fines. En tanto conjunto de procesos de producción de reglas, la regulación ha sido profusamente abordada en distintos campos. En las Ciencias Sociales se trata de una noción muy empleada en el campo económico y sociológico. Un estudio fundacional ha sido la tesis del economista francés Michel Aglietta (1979) sobre regulación y crisis del capitalismo, con foco en la economía norteamericana en el inicio de los años '70. El análisis aborda la crisis del modo fordista de regulación de las economías occidentales y el papel de las principales instituciones que sostienen el modelo de acumulación. Entiende que estas instituciones, entre ellas el salario y el sistema monetario, son codificaciones que tienden a estabilizar las pautas de acción individuales y colectivas y operan como mecanismos de mediación para la reproducción de un sistema económico determinado. (Gajst, 2010)

En el mismo sentido, otro representante de esta corriente y co-fundador de la Escuela Francesa de la Regulación<sup>4</sup>, Robert Boyer, indaga sobre los mecanismos institucionales capaces de reproducir las relaciones sociales y sostener el régimen de acumulación en un momento histórico determinado. Su obra *Théorie de la Régulation: une analyse critique* (1986) busca

---

<sup>4</sup> Se reconoce la existencia de una corriente anterior surgida dirigida por Gérard Destanne de Bernis en la Université Pierre-Mendès-France en Grenoble que no tuvo la repercusión internacional de la escuela parisina (Gajst, 2010).

respuestas sobre los cambios que se producen en las instituciones del capitalismo, con énfasis en el salario y el dinero. Estudia los modos de regulación en tanto "combinaciones múltiples de formas institucionales capaces de reproducir relaciones sociales fundamentales" tales como las relaciones salariales, la competencia, la inserción en la división internacional del trabajo, etc.; que posibilitan, en un régimen de acumulación determinado una progresión de la acumulación del capital. (Boyer, 1986)

En un sentido diferente, los representantes de la economía pública como Jean J. Laffont y Jean Tirole usan el concepto de regulación en el marco de una propuesta de desregulación de los servicios públicos en la que el buen desenvolvimiento de la competencia debe ser asegurada por agencias de regulación descentralizadas e independientes del Estado. (Grassineu, 2005)

En el campo sociológico, los fundamentos de una teoría de la regulación aparecen en la obra de Jean-Daniel Reynaud como aporte a la discusión sobre la cohesión social a partir de la noción de norma, entendida como "una prescripción de orden moral, intelectual o práctica aplicable a la conducta" (de Terssac, 2003). Reynaud sintetiza aportes de diferentes corrientes sociológicas y de autores tales como Émile Durkheim, Michel Crozier y Alain Touraine girando en torno a algunas preocupaciones conceptuales fundamentales de la sociología tales como la producción social de normas y la acción colectiva. El aporte más significativo de esta teoría es tal vez su intento de reformular el problema de la cohesión social como parte de una reflexión que se centra en los conceptos de normas y regulación: "¿Cuáles son los mecanismos sociales que operan garantizando la producción de normas sociales?" "¿Cuáles son los mecanismos sociales que aseguran la estabilidad y la

inercia de las normas sociales?" (Reynaud, 1997, Dutercq, 2005) Esta perspectiva se diferencia de las teorías regulacionistas de la economía política, desarrolladas en los últimos veinte años por Boyer, Lipietz, Aglietta, etc. en la consideración de cuáles son las instituciones sociales que operan como mecanismos de mediación. Comparten, a su vez, la manera de concebir lo social y las relaciones sociales en su carácter histórico, situado, conflictivo y contradictorio.

La incorporación de la teoría de la regulación al análisis de las políticas educativas se vincula con campo de la denominada "sociología política de la acción organizada". Ella brinda, entre varios abordajes posibles, aquel que privilegia el ingreso al análisis de la acción pública por la vía de la organización o de un sector más que por una política pública. De una manera general, los sociólogos de la acción organizada estudian el componente "público" de la acción simplemente como un elemento movilizable, como un recurso o como una limitación para los actores involucrados. El análisis de un sector no es asimilable al análisis de una política sectorial, sino que "coloca en foco la acción más que la decisión y permite así cuestionar e identificar las fronteras del dominio de intervención pública considerado" (Musselin, 2005, p. 55).

El enfoque indaga más sobre la acción del Estado a través de sus instrumentos y privilegia los procesos de producción de prácticas y de decisiones de los actores (públicos y privados), que por un análisis de la implementación de una política de reforma *stricto sensu* (Musselin, 2005, p.55).

Un instrumento de acción pública "es un dispositivo, al mismo tiempo técnico y social, que organiza las relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios en función de las representaciones y significados de las que

es portador” (Lascoumes & Le Galès en Barroso, 2006, p. 14) Tal afirmación nos lleva a discutir el rol del Estado en la producción de normas y su capacidad para regular la acción colectiva.

Como afirma Barroso (2002, 2006) el propio concepto de regulación ha ido variando desde una concepción más centrada en el papel exclusivo del Estado en la producción de normas a una perspectiva centrada en el reconocimiento de la participación de otros actores sociales en estos procesos. Esta opción conceptual posibilita considerar los cambios ocurridos en el Estado en las últimas décadas e ingresar en los análisis otras influencias y regulaciones. Nuevos instrumentos de regulación social parecen haberse generado como resultado de “la dificultad del Estado en actuar por la vía de la imposición y de la obligatoriedad” (Afonso y Costa en Barroso y Afonso, 2011, p. 155) De modo paradójico, señala Ball, el Estado no disminuye su actividad, sino que actúa de modo diferente, como negociante estratégico implicado en la promoción de la competencia (Ball, 2004).

La evaluación, en sentido amplio, es considerada en esta perspectiva como un poderoso instrumento de acción pública a través del cual el Estado produce determinadas influencias que organizan relaciones específicas entre diversos actores sociales y ejerce cierta coacción y coordinación formal en el ámbito educativo. Sin embargo, el Estado en tanto intervención legítima para el establecimiento de reglas y restricciones no aparece hoy como la única fuente de regulación (Barroso, 2006) Es posible reconocer otras potentes fuentes entre las que se destaca, en el caso que nos ocupa, la regulación que ejerce el mercado, a través de su principal mecanismo de funcionamiento, la competencia, que Según Afonso (citado en Afonso y Costa,

2011) se traduce en un *ethos* competitivo evidente en la evaluación.

Este modo de regulación, definido por Barroso como posburocrático o gobernanza, se diferencia de la regulación burocrática-profesional, aquella que operaba por la capacidad de los poderes públicos y en las estructuras intermedias y profesionales para coordinar y regular el sistema y las instituciones, propia del Estado de Bienestar<sup>5</sup>, tanto por su estilo de gobierno como por sus instrumentos (Barroso, 2009).

Sostenemos con los regulacionistas franceses que los modos de regulación corresponden a momentos históricos y espacios determinados, posición que los diferencia de las teorías hegemónicas de corte neoclásico, que naturalizan las relaciones capitalistas en base a leyes consideradas de validez universal (Gajst, 2010).

Así, actualmente, la globalización neoliberal<sup>6</sup> es texto y contexto del modo regulación postburocrático y se asiste a la emergencia de formas de regulación multipolares, multiniveles y multiactorales. La regulación postburocrática es un estilo de gobierno negociado y no jerárquico de las políticas públicas que involucra a diferentes actores (estatales y no estatales) en distintos niveles de iniciativa, de responsabilidad y de territorialidad, en la que el Estado opera como metaregulador

---

<sup>5</sup> El Estado de Bienestar se articuló en base a dos modos de coordinación de la acción pública que favorecieron la institucionalización de los sistemas educativos nacionales como servicio público y la estructuración del propio Estado: La administración burocrática y la acción profesional corporativa de los profesores que operaron como garantía de la confianza pública, dando lugar a la regulación burocrática-profesional (Barroso, 2009)

<sup>6</sup> Neoliberalismo que estaría entrando en su fase tardía, para utilizar la expresión de Daniel García Delgado y que “se manifiesta en políticas públicas que promueven una gigantesca transferencia de ingresos a sectores concentrados, un rápido aumento de la desigualdad del desempleo y a una conjunción de poder mediático, judicial y económico novedosa que diluye la problemática del desarrollo y lo sustituye por el de la transparencia” (García Delgado, 2017, p. 1)

o regulador de múltiples regulaciones<sup>7</sup> (Maroy, 2006; Barroso, 2009, Miranda y Lamfri, 2012)

Fátima Antunes, analizando el trabajo de Barroso, explica que

cada uno de estos contextos de acción (transnacional, nacional, local) es fuente y escenario de regulación institucional y situacional. Esto es así porque la acción política en nuestras sociedades ocurre siempre condicionada por reglas (hétero o autónomamente determinadas) y recursos protagonizados y dispuestos por actores en el cuadro de relaciones sociales con un cierto grado de institucionalización (Antunes, 2007, en Bolívar, 2008, p.3).

Partiendo de esta distinción analítica de la acción política, es posible identificar y describir dos tipos de fenómenos: 1) las formas en que son producidas y aplicadas las reglas que guían las acciones de los actores 2) las formas en que estos mismos actores se apropian y transforman las reglas. En definitiva se trata, también, de un proceso de producción de reglas del juego en el que interactúan diversas lógicas, en distintos espacios y se establecen dinámicas específicas (Reynaud, 1997; Friedberg, 1993, 1995).

Analizar el primer tipo de fenómeno implica reconocer la existencia de una *regulación institucional*, entendida como aquella que sustituye el control a través de las normas por un control a través de los resultados, en un proceso más persuasivo y sutil que refuerza la participación local y la autonomía de

---

<sup>7</sup> En palabras de Harvey (2007) “se espera que el Estado ocupe el asiento trasero y simplemente disponga del escenario para que el mercado funcione” pero, a la vez y contradictoriamente, “se asume que adoptará una actitud activa para crear un clima óptimo para los negocios y que actuará como una entidad competitiva en la política global” (Harvey, 2007, p. 86)

las instituciones y está acompañado por la creación de múltiples dispositivos de evaluación (Barroso, 2003).

El segundo tipo refiere a una regulación más activa y autónoma, *la regulación situacional*, como

un proceso activo de producción de reglas de juego que comprende la definición de normas que orientan el funcionamiento del sistema, su (re) ajustamiento promovido por la diversidad de estrategias y acciones de los actores, en función de esas mismas reglas (Barroso, 2006, p.13).

Subrayamos acá la yuxtaposición de sistemas de regulación nuevos sobre los ya existentes que produce un doble juego simultáneamente ejercido por las estrategias y las prácticas de control (propias de una regulación burocrática y centralizada), por una parte, y por la promoción de la descentralización y la autonomía institucional (propia de los procesos de autorregulación de mercado) por otra (Barroso et al., 2002). Esta multirregulación, proveniente de varias fuentes, se amalgama en las regulaciones institucional y situacional como regulaciones locales que están presentes en la orientación de las prácticas de los actores. En este nivel, local e institucional, la perspectiva de Barroso tiene fuertes puntos de contacto con lo que Ball denomina *enactment*, la puesta en acto de la política en el contexto de la práctica.

### **C.3. La evaluación como dispositivo de regulación de las prácticas y sus efectos.**

Cuando nos referimos a la evaluación como política pública para las universidades instalada en Argentina en los últimos

años del siglo XX, mencionamos diferentes dispositivos que se fueron creando para llevar adelante los procesos del llamado aseguramiento de la calidad. No sin ajustes y críticas, fueron atravesando las distintas gestiones de gobierno y han ido adquiriendo razonables niveles de aceptación en la academia hasta hoy.

En un valioso análisis sobre la regulación por el conocimiento en educación desde la perspectiva de la Sociología de la Acción Pública, Maroy advierte que

estos mecanismos no deben ser considerados meramente instrumentales, evaluando su funcionalidad y eficiencia en relación a los objetivos buscados, tal como lo hace el análisis funcionalista de la política pública. Lejos de ser sólo "técnicas", estos instrumentos incorporan valores / representaciones (Maroy, 2012:3).

El autor retoma los desarrollos de Lascoumes y Le Galès para señalar que, en tanto instrumentos de la acción pública, estos mecanismos se nutren de una interpretación de lo social y, a la vez, son productores de representaciones. Tienen dimensiones técnicas pero también dimensiones sociales y cognitivas que no son socialmente neutras por lo que hasta la elección del instrumento produce efectos (Maroy, 2012).

Además de ser un proceso abierto, sobredeterminado, multidimensional y asociado por definición a la emisión de un juicio de valor (Hadji, 1989), la evaluación es un fenómeno no unívoco, que remite a distintas acepciones y se le otorgan al término significaciones, usos, y alcances diversos. Medir, verificar, constatar, estimar, apreciar, controlar, juzgar,



valorar, acreditar, examinar, comparar, interpretar, conocer, entre otros, son algunos de los sentidos que se asocian comúnmente a la evaluación, y dan cuenta de diversas perspectivas y enfoques. (Lamfri y Gabbarini, 2006).

Sin embargo, en los discursos sobre la universidad suele mostrar un aparente sentido unívoco, adquirido en las últimas décadas, asociado al discurso globalizado del aseguramiento de la calidad. Ambos conceptos, evaluación y calidad, podrían encuadrarse en lo que César Carrizales Retamoza (1987) define como conceptos estelares<sup>8</sup>, es decir ciertas nociones teóricas que al ser ampliamente utilizadas terminan por vaciarse de sentido, que no faltan a la cita, siempre están allí, presentes en todos los discursos. Cualquier análisis que pretenda ir más allá de ofrecer descripciones técnicas con pretensión de neutralidad, no podrá soslayar las posiciones desde dónde se las define.

En una primera aproximación conceptual podemos identificar dos grandes enfoques de la evaluación según cual sean las funciones que se prioricen en cada caso. Entre otros, los trabajos de Azucena Rodríguez Ousset (2000) y de Jacques Ardoino y Guy Berger (1986, 1989) distinguen dos funciones críticas respecto de las prácticas evaluativas: el control y la evaluación propiamente dicha. Incluso refieren que se habla en general de evaluación, encubriendo la función de control. Sin duda el término evaluación tiene un carácter mucho más aceptable que el de control, que no puede desligarse de sus connotaciones disciplinadoras y punitivas.

---

<sup>8</sup> El autor "llama conceptos estelares o superconceptos a aquellos que residen en el deber ser, que simulan orientar al cómo y que, con frecuencia, desde ellos se juzga lo realizado (...) se caracterizan por el vacío y la velocidad" (Carrizales Retamoza, 1987:103).

En referencia a la evaluación universitaria, Días Sobrinho define a la evaluación como una práctica social y, por lo tanto, intersubjetiva, relacional y cargada de valores. En una entrevista que le realizara Álvaro Kassab para el Jornal da UNICAMP, en 2003, señala que:

salir de un paradigma de control significa salir de un paradigma mono-referencial hacia uno de múltiples referencias. Es necesario migrar de una significación única, que se traduce a través de conceptos, o de una nota, hacia un mundo polisémico de culturas, de valores, de diversidad [...] La educación tiene siempre una dimensión utópica, de proyecto, de futuro (Kassab, 2003, p. 1).

Además, en una reflexión sobre los cambios que “la globalización económica, capitalista e informacional” le impone a la educación superior, el especialista brasilero advierte que

la primacía de lo económico ha producido un importante cambio semántico en el concepto de calidad de la educación superior. En base a una racionalidad y a una metodología apropiada de la industria, la calidad está predominantemente asociada a indicadores de desarrollo económico, tasas de crecimiento, números de productos, rendimientos estudiantiles, capacidad de captación de recursos, sustentabilidad financiera etc. (Dias Sobrinho, 2012:611)

Ahora bien, más allá de las clásicas acepciones ya mencionadas que denotan funciones de control y evaluación propiamente dicha, reconocemos en la evaluación otras funciones. Tal como la hemos definido, en tanto dispositivo

privilegiado propio del modo de regulación posburocrático y como política pública para la universidad, tiene especial potencialidad para introducir cambios en las prácticas de los sujetos. La evaluación es performativa, modela, genera un tipo de prácticas específicas y, además, genera nuevas normas. Esta reflexión nos llevó a preguntarnos por sus efectos.

Estos efectos<sup>9</sup> varían según los contextos y las respuestas en el contexto de la práctica a una determinada política y, por lo tanto, no pueden ser consideradas linealmente o desde un enfoque único, sino, como ya hemos señalado, deben considerarse en el marco de procesos complejos de reinterpretación y traducción en los intervienen los actores (Ball, 1997, 2002, 2007; Ball et al., 2011).

En este punto destacamos que el enfoque adoptado se aparta taxativamente de posiciones clásicas del análisis de políticas públicas que sostienen la idea de "implementación", en el sentido de aplicación top-down, como parte de un proceso lineal de ejecución de decisiones tomadas en la cúspide de la pirámide decisional del Estado y aceptadas, en aparente ausencia de conflictividad, por los actores involucrados. La concepción relacional del poder que se sostiene supone el reconocimiento de la capacidad de actuación y de resistencia, de recontextualización y traducción del contenido de la política por parte de los actores en diversos espacios institucionales.

Como señala Sonia Araujo para el caso argentino,

---

<sup>9</sup> Ball identifica dos tipos de efectos de las políticas: los "efectos de primer orden", que refieren a cambios en la práctica o en la estructura del sistema o una parte del mismo y los "efectos de segundo orden", que aluden a cambios en la legitimidad, en la autoridad y en los valores y principios que orientan los cambios, con especial preocupación por cuestiones de justicia social, patrones de acceso y oportunidades sociales. También señala que hay efectos generales que deben ser puestos en consideración al analizar los aspectos específicos de una política, los llamados efectos específicos. No incluirlos limitarían excesivamente los análisis de casos particulares (Ball, 1997, 2002, Miranda, 2014; Mainardes, 2006).

la inclusión de la evaluación en la agenda gubernamental fue producto de negociaciones en diferentes ámbitos y con diversos actores, situación que originó prácticas con diversos propósitos, características y dinámicas para legitimarlos. (Araujo, 2014, p. 65)

En otros términos, se trató de disponer de un dispositivo heurístico que permitiera indagar cuál fue el derrotero de la política en estudio y qué sucedió con las prácticas de los actores en tanto sujetos activos de la política cuando las políticas de evaluación se fueron haciendo acto en el contexto de la práctica. No se pretendió producir un juicio de valor acerca de los procesos de evaluación en sí mismos sino indagar, como se expresó en los objetivos del estudio, los efectos producidos por las regulaciones establecidas a través de distintos mecanismos de evaluación en las prácticas de los profesores investigadores en la Universidad Nacional de Córdoba.

#### **C.4. Sobre la evaluación y la performatividad**

En línea con lo que venimos planteando sobre la evaluación como regulación, un punto nodal en el planteo de Ball que estamos siguiendo propone superar aquellos análisis que consideran a las políticas sólo como vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, señalando que es necesario entenderlas también, y centralmente, como mecanismos regulatorios para "reformular" profesores y lo que significa "ser" profesor (Ball, 2002, p. 4). Cuando analiza los procesos de reforma identifica tres tecnologías políticas orientadas a tal propósito: la performatividad (en el sentido que Lyotard

le otorga al concepto), el mercado y la capacidad de gestión, en la perspectiva del New Public Management. Estas tres tecnologías tienen efectos mercantilizadores, están íntimamente relacionadas, son interdependientes e intentan oponerse a las viejas tecnologías del profesionalismo y la burocracia (Ball, 2001, 2007).

La performatividad, señala el autor en 2004, posibilita que "el Estado incida profundamente en las culturas, prácticas y subjetividades de las instituciones del sector público y de sus trabajadores, sin parecer hacerlo" (Ball, 2004, p.1116).

En un texto posterior en el que analiza los efectos de las relaciones entre los procesos de globalización neoliberal, la economía de mercado, la performatividad y la comodificación de la educación superior, Ball expresa que

estamos obligados a gastar cada vez más de nuestro tiempo en hacernos responsables, informando sobre lo que hacemos y no hacemos. Hay nuevos conjuntos de habilidades que deben ser adquiridas [...] haciendo un espectáculo de nosotros mismos (Ball, 2012, p.19).

Los términos Performativity y performativo fueron acuñados por Austin en su libro "How to do things with words"<sup>10</sup> para designar enunciados, clasificados por el autor como realizativos, que hacen algo, que realizan acciones. Se trata de expresiones lingüísticas que no consisten sólo en describir algo sino que, además, hacen cosas (Austin, 2012). La diferencia de performance (lo que un actor actúa), no es teatralización sino que implica la realización de un acto. "Palabras que hacen cosas" se refiere al lenguaje para actuar

---

<sup>10</sup> "Como hacer cosas con palabras", obra publicada luego de su muerte que compila las doce conferencias pronunciadas por el autor durante 1955 en la Universidad de Harvard.

sobre el mundo, no sólo para describirlo (Austin, 1975; Barnett, 2002).

El mismo Lyotard (1984) señala que Austin ha sumado precisión al concepto y marca la forma en que el conocimiento sólo comienza a ser valorado en la medida en que *performs* (produce, realiza, un rendimiento) en el sentido de eficiencia medible en relaciones *input/output*: "El *performativo* de Austin realiza la actuación (*performance*) óptima" (Lyotard, 1984, p. 54).

La performatividad, señala Ball (2010) "trabaja desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera" (Ball, 2010, p.40) generando en el primer caso, competencia, orgullo, culpa, vergüenza, etc., a partir de múltiples evaluaciones y clasificaciones a los que se ven sometidos los sujetos y las instituciones. Desde dentro hacia fuera tiene "una dimensión emocional (*status*), así como (la apariencia de) racionalidad y objetividad" (Ball, 2010, p.40).

Es resultado de la actuación de dos tecnologías políticas, la nueva gestión pública de orientación empresarial en las instituciones educativas y las prácticas de gestión de la docencia por resultados, medibles por sofisticados procedimientos de evaluación. Ambas afectan aspectos centrales de la educación como son el valor del trabajo y los modos de interacción personales y profesionales (Luengo y Saura, 2013, p.141).

La indagación acerca de cómo se construye una cultura de la performatividad a través de una mecánica particular de prácticas y de interacciones sociales concentra nuestra atención en el concepto de fabricación, "esa forma perversa de

respuesta/resistencia y acomodación a la performatividad”, en el sentido foucaultiano de “versiones” de la institución o de los sujetos que ellos mismos producen, seleccionando entre varias opciones posibles. (Ball, 2010, p.41 y ss). Entendemos que esa noción nos ofrece el andamiaje adecuado para analizar los sentidos que los sujetos le atribuyen a la evaluación de sus prácticas y los efectos que producen en sus decisiones futuras.

Finalmente incluimos unas breves notas sobre las prácticas de los profesores universitarios. En el marco de este estudio se entienden las prácticas como aquellas actividades que los académicos realizan habitualmente a partir de las funciones sustantivas reconocidas para las universidades: docencia, investigación, extensión y gestión. Como se ha señalado a partir de la revisión de antecedentes presentada, estas prácticas están crecientemente condicionadas por las presiones que imponen las regulaciones políticas, muchas de las cuales provienen del mercado.

En tanto prácticas sociales y, tal como señalan Sguissardi & Silva Junior (2009) “implican, por un lado, la expresión de cogniciones y valores presentes al establecer planes y metas de acción y, por otro, acciones materiales (concretas) sobre el mundo objetivo en la forma de participación activa en la reconfiguración institucional” (p.19).

Es importante señalar que no se propone aquí una visión dicotómica de las prácticas sociales sino una búsqueda de articulación entre las condiciones objetivas de producción de esas prácticas en estudio y quien produce esas prácticas, entendiendo que la distinción entre objetivismo y subjetivismo plantea una falsa dicotomía (Gutiérrez, 1994).

### **C.5. Precisiones metodológicas**

En línea con la estructura conceptual construida para el abordaje del problema en estudio tal como fue definido y a fin de dar respuesta a los principales interrogantes planteados, se requirió de un enfoque cualitativo<sup>11</sup> que posibilitara visibilizar las interfaces entre las contribuciones de las opciones teóricas y el trabajo empírico.

Se trató de un proceso inductivo en tanto los datos no pretendieron verificar hipótesis predefinidas ni se inscribieron en una teoría dada sino que ésta se fue desarrollando en la medida en que los conceptos fueron entrando en diálogo con los datos relevados en terreno y con las preguntas de investigación. Son éstas últimas las que guiaron la construcción teórica y el modo de abordaje metodológico del objeto de indagación. La problemática y su análisis se fue construyendo progresivamente a partir de los hallazgos realizados y su interpretación. El tipo de interrogantes que nos planteamos requirió contar con datos que sólo pueden relevarse de manera intensiva, a fin de describir y analizar en profundidad el fenómeno en estudio.

En la convicción de que la distinción entre teoría y método es exclusivamente heurística, se hace necesario plantear una precisión vinculada con la construcción teórica del objeto de análisis. Se trató de indagar sobre un problema complejo que admite múltiples aproximaciones y abordajes, tal como lo hemos referido en el apartado anterior. Considerar la

---

<sup>11</sup> poniendo especial énfasis en los principales rasgos del enfoque, ser “multimetódico, naturalista e interpretativo” (Denzin y Lincoln, 1994, como se citó en Vasilachis, 2006, p.24.



evaluación como instrumento de acción pública, propia de un determinado modo de regulación y como política pública tiene también su complejidad metodológica.

Para clarificarla nos apropiamos de las reflexiones de Musselin (2005) acerca de la relación entre el análisis de la acción pública y el de las políticas públicas. La autora advierte que éstas no se definen de la misma forma y no se orientan típicamente por los mismos interrogantes, por lo que los objetos no son abordados de la misma manera. Como objeto de la Sociología, la acción pública es tratada como cualquier otro objeto y, por lo tanto, abordada con los métodos, marcos interpretativos y cuestionamientos propios de ese campo de estudio, más allá de su componente "público". Los analistas políticos, en cambio, sostienen que las políticas públicas son irreductibles a cualquier otro objeto y por lo tanto resisten cierta transferibilidad metodológica directa.

Sin embargo, señala Musselin, "es posible apoyarse sobre la comprensión de la estructuración y acuerdos particulares de un sector para analizar la recepción, los efectos, el éxito o fracaso de acciones, programas o medidas orientados a transformarlos" (Musselin, 2005, p. 56). Esta reflexión de la autora francesa nos permite sostener que es posible, epistemológicamente hablando, seguir el derrotero planteado por Ball para el análisis de las políticas educativas, articulando la perspectiva de los ciclos de las políticas con una mirada sobre los efectos de la multirregulación de la acción pública tal como lo hemos propuesto en el marco teórico y que tal posición involucra una diversidad de procedimientos de recolección de datos pero también orienta las posibilidades de análisis de esos datos.

Como ha sido destacado por Miranda (2014), Mainardes (2006), Tello y Mainardes (2012) y otros autores, la conceptualización de las políticas como texto y como discurso y la definición de varios contextos analíticos que propone Ball contribuyó sustantivamente a la comprensión de la complejidad que supuso no sólo explorar por qué se adoptó una política sino también indagar acerca de la capacidad de los actores para la reelaboración de la política de manera situada (Braun et al., 2010).

Es importante agregar también que en términos de construcción del objeto de investigación y de definición de escalas particulares de observación, la pretensión de articulación de los niveles macro y micro analíticos requirió la puesta en juego de varias estrategias de recolección de datos que incluyó centralmente la vía documental y las entrevistas en profundidad, sin dejar de lado otras vías de acceso a una variedad de materiales empíricos, las que se fueron convirtiendo en relevante justamente por la particular forma de abordaje construida a la manera de un *bricoleur*, para usar la gráfica expresión de Denzin y Lincoln (1994).

El siguiente esquema presenta gráficamente el derrotero teórico metodológico propuesto, a partir de los principales contextos planteados por Ball. Se presentan los tres contextos y se destaca el **contexto de la práctica** que es donde esta tesis focaliza su análisis, entendiendo que en el nivel institucional la **puesta en acto** de estas políticas ha producido importantes procesos de institucionalización de la regulación. En este marco se seleccionaron tres de los principales mecanismos de evaluación de los profesores, a saber: El Programa de Incentivos al Docente-Investigador, la acreditación de

carreras de posgrado y la Evaluación del Desempeño Docente en la UNC (Ord. HCS 06/2008 y modificaciones).

Los tres dispositivos suponen la producción de un conjunto de indicadores y criterios por los cuales las universidades y los universitarios son descriptos. Estos se entienden como “prácticas discursivas cuyas distinciones y comparaciones ordenan el mundo, definen los lugares de los individuos y establecen reglas y normas por las cuales la expresión y las prácticas son posibles” (Popkewitz, 2000, citado por Carvalho, 2011). Se combinan con el establecimiento de CV estandarizados que definen como válidas y legítimas determinadas prácticas en consonancia con determinados criterios (Miranda y Lamfri, 2012).

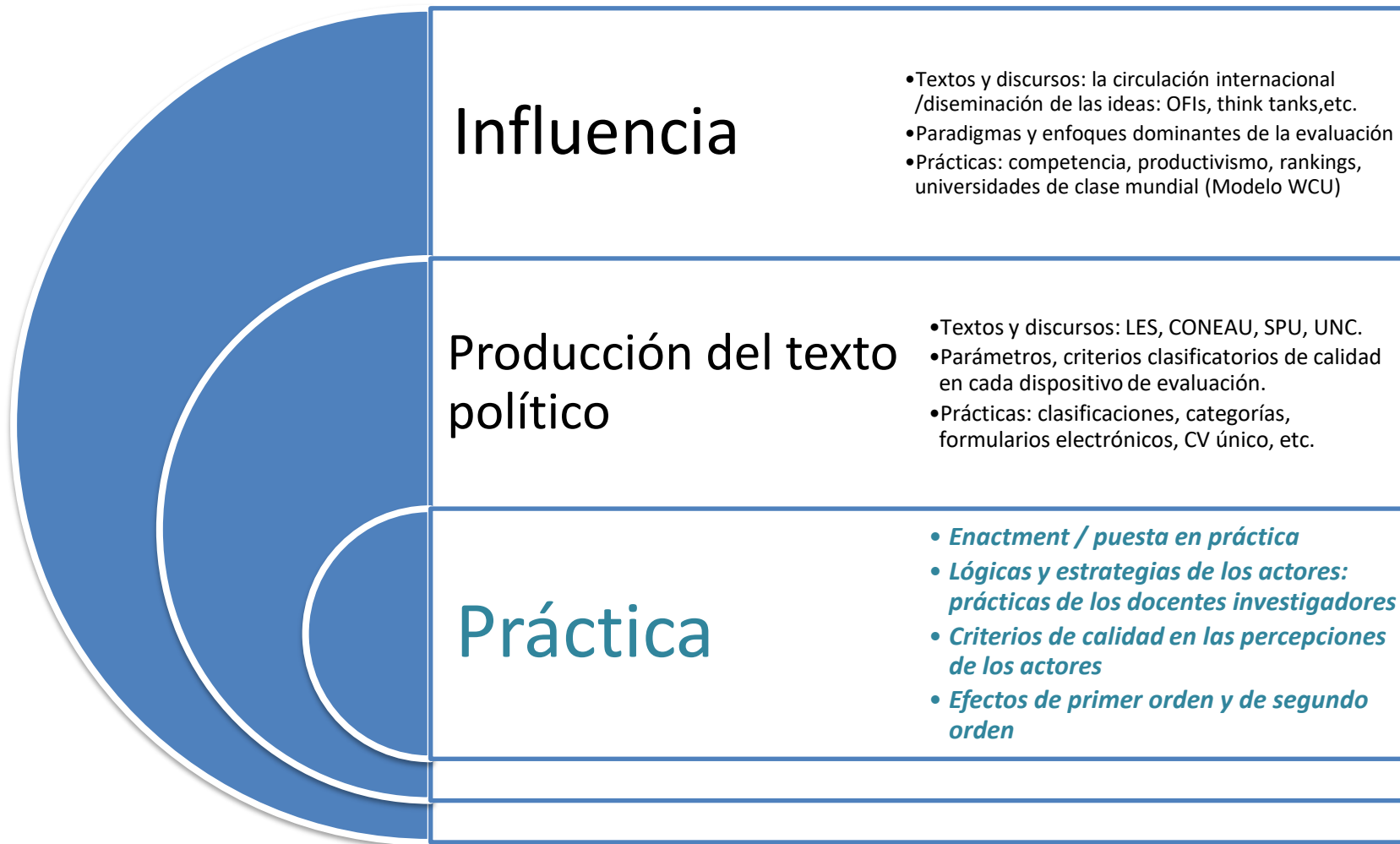


Gráfico 1: Contextos. Perspectiva analítica de Stephen Ball

## **Principales fuentes de datos**

### **Primarias**

**Entrevistas.** Se realizaron 23 entrevistas en profundidad a profesores investigadores. Se incluyeron docentes investigadores de cuatro unidades académicas de la UNC, varios de los cuales han sido a su vez evaluados y evaluadores por uno o varios de estos mecanismos estudiados:

- a) Facultad de Ciencias Químicas (FCQ)
- b) Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFYN)
- c) Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH)
- d) Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF)

El criterio de selección de las facultades se orientó por la intención de abarcar áreas disciplinares diversas, duras y blandas, puras y aplicadas, y sus combinaciones, siguiendo el trabajo de Becher (1992) (quien adapta la clasificación de Biglan (1973) citado por el autor). Entre las duras puras se incluyen disciplinas como la astronomía (FAMAF), la Física (FAMAF), la Química (FCQ) y la Biología (FCEFYN). Entre las duras aplicadas, consideramos a las Ingenierías (FCEFYN), la Bioquímica (FCQ) y Farmacia (FCQ). Por último, la FFyH alberga tanto disciplinas blandas puras, Historia, Letras y Filosofía como una blanda aplicada: Ciencias de la Educación.

Para seleccionar los entrevistados se construyó una muestra intencional que trató de incluir tanto profesores investigadores que tuvieran una carrera relativamente consolidada y experiencia en evaluación como también a aquellos

que se encuentran en los primeros peldaños de la carrera académica y cuyas actividades están sujetas a diferentes evaluaciones.

**Para el primer grupo:** En la primera aproximación, se seleccionaron como principal criterio el estar incorporados al Banco de Evaluadores para la Categorización 2014 del Programa de Incentivos al Docente Investigador publicado en la Resolución Conjunta SPU N° 3458/14 y SACT N° 71/14. Tener categoría I y II en el Programa de Incentivos, estar y/o haber participado de alguna comisión de evaluación de pares, dedicación exclusiva a la misma para desarrollar actividades de docencia, investigación y /o gestión fueron criterios de inclusión en este grupo.

**Para el segundo grupo:** Se entrevistó también a profesores investigadores que no hubieran participado de procesos de evaluación para el Programa de Incentivos pero que sí estuvieran alcanzados por alguno de los otros dos mecanismos en estudio.

La selección de entrevistados procuró una representación equilibrada de docentes de las cuatro unidades académicas seleccionadas, favoreciendo el análisis de los efectos que pudieran ser encontrados diferencialmente.

Se elaboró un instrumento de entrevista en profundidad que incorporó dimensiones consideradas relevantes para el estudio: a) Sobre la evaluación como regulación de las prácticas; b) Sobre el contenido y la forma de la evaluación; c) Autopercepción de su trabajo.

En caso de haber participado como evaluador en alguna instancia, se agregaron: a) descripción de su trabajo como evaluador; b) establecimiento de criterios; toma de decisiones y emisión de juicios de valor.

Además, se realizaron entrevistas abiertas en profundidad a otros informantes clave, para los cuales se armaron guiones de entrevistas específicos, teniendo siempre como orientación la posición que los docentes investigadores ocuparon en el proceso de toma de decisiones:

2 Directores de Centros de Investigaciones de la UNC.

1 Ex Secretario de Políticas Universitarias.

15 Pares evaluadores, miembros de Comisiones Evaluadoras de Incentivos y Posgrados.

4 Secretarios académicos, posgrados o investigación.

La referencia a las entrevistas se construyó con la siguiente codificación:

**Número de orden de la entrevista.**

**Facultad o área de pertenencia:** **FCQ**, **FFyH**, **FAMAF**, **FCEFyN** según correspondan a las Facultades de Ciencias Químicas, Filosofía y Humanidades, Matemática, Astronomía, Física y Ciencias de la Computación o Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, respectivamente.

Tipo de actor entrevistado, **DI** para identificar a los docentes investigadores, **SAA** secretarios académicos; **SP** secretarios de posgrados e investigación, **SPU** secretario de políticas universitarias.

También se señala el rol de par académico (**PA**) para identificar a quienes participaron de instancias de evaluación en comisiones evaluadoras.

Finalmente se indica cargo: Profesor Titular (**PT**), Profesor Asociado o Adjunto (**PAd**), Profesor Asistente (equivalente a Jefe de Trabajos Prácticos) (**PAs**); y dedicación horaria: exclusiva (**Ex**), semi exclusiva (**SE**), simple (**S**).

**Tabla 1: Entrevistas. Codificación**

ENTREVISTAS
1.FFyH.DI.AdSe
2.FCEfyN.SAA. UNC
3.FAMAF.SAA.
4.FCQ.DI.TitEx
5.SPU.
6.FCQ.DI.PA.TitEx
7.FFyH. DI.PA.TitEx
8.FCEfyN.DI.Ad.Ex
9.FFyH.A.DI.AdEX
10.FCQ.DI.PA.TitEx
11.FFyH.DI.SAA.UNC
12.FCEfyN.DI. As. Ex
13.FCQ.DI.PAsS
14. FCQ.DI.PA.TitEx
15.FCQ.DI.PA.Tit.S
16.FCEfyN.DI.PA.Tit.Ex
17.FCEfyN.DI.TitEx
18.FCEfyN.DI.Pas
19.FFYH.DI.PA.TitEx
20.FFYH.DI.PA.AdSe
21.FFYH.DI.PA.AdEx
22.FAMAF.DI.PA.Tit.Ex
23.FFYH.DI.PA.Ad.Se

**Secundarias:**

1. Resoluciones de Acreditación de Carreras de Posgrado emitidas por CONEAU, de las cuatro facultades incluidas en el estudio. No se incluyen todos los posgrados de cada unidad académica, sino que se trabajó con la documentación oficial disponibles en la sección de posgrados acreditados del portal de CONEAU, según el detalle siguiente:



**Tabla 2: Cantidad de actas de acreditación analizadas por tipo de posgrado y por facultad**

FACULTAD	CARRERAS	CANTIDAD DE ACTAS DE ACREDITACIÓN ANALIZADAS
FAMAF	4 DOCTORADOS 2 MAESTRÍAS	15
FCQ	2 DOCTORADOS 1 MAESTRÍA 8 ESPECIALIZACIONES	31
FCEfyN	3 DOCTORADOS 2 MAESTRÍAS (1 CON 8 MENCIONES ACREDITADAS POR SEPARADO) 2 ESPECIALIZACIONES	24
FFyH	5 DOCTORADOS 3 MAESTRÍAS 4 ESPECIALIZACIONES	26
TOTAL	36 CARRERAS	96

2. **Otros documentos oficiales:** Documentos de organismos nacionales e internacionales: BM, OCDE, UNESCO (IESALC, CEPAL), CIN, CONEAU, SPU, UNC. Especialmente se relevaron aquellos orientados a la evaluación de los académicos.
3. **Normativa:** Leyes, decretos, resoluciones y circulares nacionales, Secretaría de Políticas Universitaria (SPU), CONEAU, Acuerdos Plenarios del CIN. Ordenanzas y resoluciones emanadas de Rectorado, Decanatos, del HCS y HCDs de las facultades de la UNC.

**Sistematización y análisis de los datos**

Se desarrollaron un conjunto de actividades tales como sistematizar la información relevada, establecer una categorización básica del conjunto de datos obtenidos,

construir dimensiones de análisis a partir de las cuales se fueron organizando las respuestas de los entrevistados en orden a las cuestiones planteadas. El trabajo con las Resoluciones de acreditación de CONEAU, relevó especialmente aquellos pareceres sobre el director de la carrera y el cuerpo académico que emiten los pares evaluadores en cada acta.

Para el trabajo con las entrevistas se construyó un dispositivo de análisis e interpretación cuya primera operación fue la búsqueda de recurrencias, identificación de sentidos, argumentaciones y posiciones expresados por los informantes en sus discursos. Establecer relaciones entre esos primeros hallazgos y los surgidos del análisis de los distintos documentos analizados permitió avanzar en interpretaciones que, junto a la construcción categorial, se fueron constituyendo en el núcleo central de la tesis.

Particularmente nos interesó conocer si las políticas de evaluación en tanto dispositivos regulatorios, como las hemos definido en este trabajo, han afectado las prácticas académicas en cuatro dimensiones que construimos en el diálogo entre la empiria y los marcos conceptuales de intelección:

- ✓ **La "medida" del desempeño:** Los dispositivos, procedimientos y prácticas de valoración y juzgamiento de la tarea académica, las interacciones entre evaluadores y evaluados.
- ✓ **Las racionalidades y lógicas subyacentes:** En tanto práctica social, la evaluación puede ser analizada desde las racionalidades que subyacen en sus discursos y en sus procedimientos
- ✓ **Las fabricaciones** como "formas perversas de respuesta/resistencia y acomodación a la performatividad"

(Ball, 2010, p.41) que se promueven en el trabajo cotidiano según la percepción de los profesores: las estrategias de supervivencia, los usos del tiempo, las decisiones futuras, implicancias subjetivas.

- ✓ **Los valores que orientan las prácticas:** Como sostiene Stake (2006:34), la evaluación es una tecnología destinada a asignar valor a los objetos, los hechos, los procesos y las personas y por lo tanto no es neutra. La forma de entender la evaluación y las prácticas evaluativas en la universidad se soportan en algún modelo de universidad y promueven determinados "modos de ser" (Ball, 2002, p.10). Además, la construcción de valoraciones y rankings como fabricaciones de excelencia (Perrenaud, 1996) etc. se juegan en la cotidianeidad del profesor investigador.

Siguiendo el enfoque teórico metodológico ya explicitado y parafraseando a Luengo y Saura (2013), insistimos en considerar a la evaluación de las prácticas académicas como una construcción social que tiene su origen en los significados que los actores comparten cuando se comunican e interactúan. Es por ello que se prestó especial atención al trabajo interpretativo de los datos recogidos en las entrevistas en profundidad y sus relaciones con las regulaciones y prescripciones propios de los mecanismos de evaluación en estudio de tal forma de dar respuesta a las preguntas iniciales de esta investigación. Los principales hallazgos que se convirtieron en los resultados que se presentan en los capítulos IV y V.

“Li a história de Haruko Obokata, a jovem cientista japonesa acusada de falsear imagens num trabalho sobre as células-tronco, uma história semelhante a tantas outras dos últimos anos.

*A questão é:*

Porque é que aceitamos as pressões desta cultura de  
‘publicar ou perecer’?  
Porque é que aceitamos o controlo das nossas vidas por  
‘factores de impacto’ e um produtivismo cego?  
Porque é que consentimos?  
Porque é que nos resignamos?”

António Nóvoa (2014)

## Capítulo II

---

### Introducción

Tal como ya se señaló, la estrategia analítica planteada exige la identificación de los orígenes discursivos de la política como así también de los actores que producen determinados discursos y los diseminan. En la perspectiva de Ball, el contexto de influencia refiere a las arenas discursivas donde se disputan y se imponen valores y propósitos (Ball,2002). Se producen influencias que tienden a propagarse globalmente a través de un proceso de circulación internacional de los discursos sobre las reformas educativas (Popkewitz, 1994; Ball, 2001).

El presente capítulo pretende avanzar en un análisis de los discursos sobre la evaluación de los profesores universitarios, en contexto de globalización neoliberal.

Los procesos de producción, disseminación y circulación de discursos producido por organismos internacionales, expertos, académicos y decisores de política cobraron tal relevancia en la última década del siglo XX, que son referencia ineludible en cualquier estudio sobre las políticas educativas, a nivel regional y global. Particularmente sobre la evaluación de los profesores, se hizo evidente la necesidad de identificar los discursos que tuvieron mayor capacidad de incidir en las políticas de evaluación de las universidades y, por lo tanto, en las regulaciones del trabajo de los académicos. Analizar su génesis y los mecanismos mediante los cuales esos discursos se construyeron, disseminaron e impregnaron de manera global las políticas específicas nos permitió echar luz sobre las orientaciones que éstas han tomado en la producción de los textos políticos en el país y en la UNC.

Como advierte Popkewitz (1994) no podemos dar por supuestos los discursos políticamente aceptados por las reformas siendo que estos "producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean" (pág. 109). Van organizando la percepción y la experiencia a través de prácticas discursivas de la ciencia y patrones institucionales que se van inscribiendo en las prácticas cotidianas de los sujetos en las instituciones.

## **A. Los discursos sobre la evaluación de y en las universidades, en contexto de globalización neoliberal.**

En referencia a las reformas educativas en América Latina, hace ya algunos años señalábamos que es posible identificar un conjunto de características comunes en los textos, discursos e ideologías de las políticas educativas de reforma, aún en contextos muy diferentes (Miranda et al., 2006, 2007) y analizábamos el conjunto de conexiones y correspondencias condensadas en paquetes de reforma. Identificábamos un contagio internacional de discursos que parecían apelar a una nueva ortodoxia o un "nuevo consenso" que lograba imponerse de forma hegemónica como respuesta única. Esa diseminación internacional se vio vehiculizada por el tráfico internacional de las ideas, especialmente por el papel de analistas simbólicos y consultores expertos nacionales e internacionales (Bonal et al., 2007; Ball, 2004).

Se trata, según Dale (2004), de la construcción de una Agenda Globalmente Estructurada para Educación, categoría analítica en la cual se apoya para explicar los efectos de la globalización sobre la educación y las relaciones entre las organizaciones supranacionales y las políticas educativas de los países. Entiende a la globalización como "un conjunto de dispositivos político-económicos para la organización de la economía global, conducido por la necesidad de mantener el sistema capitalista más que cualquier otro conjunto de valores" (Dale, 2004:436).

Si bien es posible identificar una presión económica evidente de los organismos de financiamiento internacional, distintos autores advierten que la imposición del discurso del capitalismo neoliberal como receta única no fue sólo producto

de aquella presión, sino que también es fruto de la participación de actores que promueven la circulación de las ideas a escala transnacional, regional, nacional e institucional: Expertos, agencias, académicos, think tanks, etc.. Como señala Daniel Mato,

parece necesario cuestionar el lugar común de asumir a priori y simplistamente que las políticas (neo)liberales serían impuestas unilateralmente por el FMI y el BM y estudiar cómo ellas crecientemente forman parte del sentido común no sólo de numerosos economistas y políticos de diversos países, y en particular de los encargados de las negociaciones con esos bancos (ver, por ejemplo, Babb, 2003, 2005; Silva, 1994) y ciertas tecnocracias estatales (ver, por ejemplo, Villalobos, 2005), sino también de significativos dirigentes sociales y grupos de población dentro de diversas sociedades nacionales (2005, p. 132).

En el mismo sentido, Harvey (2007) sostiene que inclusive la prensa, de enorme influencia en los mercados globales, tuvo y tiene una incidencia fundamental para la diseminación del discurso ortodoxo neoliberal, con alta expectativa de legitimación,

La prensa financiera internacional, con The Wall Street Journal muy a la cabeza, asumió estas ideas convirtiéndose en una abierta defensora de la neoliberalización como solución necesaria de todos los males económicos. La difusión popular de estas ideas vino de la mano de prolíficos escritores como George Gilder (financiado con fondos destinados a los Think Tanks), mientras las escuelas de estudios

empresariales que emergieron en prestigiosas universidades como Standford y Harvard gracias a la generosa financiación brindada por corporaciones y fundaciones, se convirtieron en centros de la ortodoxia neoliberal desde el primer momento en que abrieron sus puertas. Establecer la cartografía de la expansión de las ideas es siempre una tarea ardua, pero en 1990 prácticamente la mayoría de los departamentos de economía de las universidades más importantes dedicadas a la investigación, así como también las escuelas de estudios empresariales, estaban dominadas por formas de pensamiento neoliberal. La importancia de este hecho no debería subestimarse. Las universidades estadounidenses eran y son campos de entrenamiento para muchos estudiantes extranjeros que se llevan a sus países de origen lo aprendido -las figuras clave de la adaptación de Chile y de México al neoliberalismo fueron, por ejemplo, economistas formados en Estados Unidos- así como también a las instituciones internacionales en las que se integran como el FMI, el Banco Mundial y la ONU (p. 60).

Para referirse al modo en que la intervención de diversos actores en este contexto produce un tipo particular de regulación, Barroso refiere a una regulación transnacional, que define como

un conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimientos, técnicas, materiales diversos, etc.) que son producidos y circulan en los foros de decisión y consulta internacionales, en el



ámbito educativo, y que son tomados por políticos, funcionarios o especialistas nacionales, como "obligación" o "legitimación" para adoptar o proponer decisiones sobre el funcionamiento del sistema (Barroso, 2006, pp. 44-45).

Esta regulación transnacional, propiamente en el nivel supranacional, se articula en los países con el debilitamiento del papel central del Estado en la producción de normas y con procesos de multirregulación del sistema y de las instituciones, a través de instrumentos de pilotaje a distancia y por la inclusión de mecanismos de mercado.

En el tema que nos ocupa, a medida que dirigimos nuestra mirada a las influencias y tendencias identificadas en los discursos de los organismos internacionales y otros actores sobre las políticas de evaluación en las universidades, encontramos que la literatura especializada ha documentado suficientemente su incidencia, particularmente del Banco Mundial (BM), y sus efectos en las políticas universitarias en distintas regiones y muy especialmente en América Latina (Coraggio, 1995; Coraggio y Torres, 1997; Bonal, 2002a; 2002b; Chiroleu y Vilosio, 2008; Sguissardi, 2006; Días Sobrinho, 2006; Pacheco Méndez, 2010).

Además del BM, se han identificado otros organismos tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) que, aunque de distinto cuño y grado de influencia, han contribuido a cristalizar discursos sobre la evaluación de la educación superior en la región, en contexto de neoliberalismo globalizado.

Tres grandes cuestiones se destacan en los discursos diseminados a través de las orientaciones que ofrecen estos organismos: a) una concepción de educación superior como mercancía, como bien privado sujeto a las regulaciones del mercado, b) la importancia de garantizar la calidad y la eficiencia y c) la introducción de reformas estructurales que redefinen el rol del Estado en su relación con las universidades. Así, la privatización, la mercantilización globalizada y la evaluación orientada por una concepción de rendición de cuentas y financiamiento por resultados fueron los pilares del modelo de universidad impuesto.

Para el caso argentino, el BM señalaba en un documento de 1988, *"Argentina. Social Sectors in Crisis"*, que los problemas de gestión y finanzas de las universidades se habían agravado por las políticas de acceso irrestricto y gratuidad de la recuperación democrática post dictadura. La expansión de la matrícula producía un descenso de la calidad y la escasez de recursos, la imposibilidad de modernizarse y de retener profesores calificados por los bajos salarios (World Bank, 1988; Winkler, 1990).

Para 1993, el diagnóstico de situación del BM claramente expresado en el documento *"Argentine. From Insolvency to Growth"*, subrayaba problemas de baja calidad e ineficacia que, entre otros aspectos, hallaba su explicación en que "los docentes de este nivel están mal remunerados, por lo general sólo trabajan a tiempo parcial y frecuentemente faltan a sus clases o hacen sólo esfuerzos mínimos para enseñar" (World Bank, 1993:83). Marcaba problemas de rendimiento, excesiva extensión en la duración de las carreras y altas tasas de abandono, escaso impacto de la investigación en la economía y

magra vinculación con la industria en acciones de I+D (World Bank, 1993; 1995a). A estas apreciaciones, el discurso del BM sumaba consideraciones sobre la gratuidad de los estudios, la autonomía universitaria, el cogobierno y la alta politización de las universidades (World Bank, 1993). El énfasis se asociaba, entonces, a cuestiones de mejoramiento de la calidad y eficiencia, propiciando, complementariamente, la diversificación de las fuentes de financiamiento (mayoritariamente público) de las instituciones universitarias y la reducción del costo por alumno (World Bank, 1995a).

En la misma línea, la OCDE se ha caracterizado por sus políticas de profundización de la liberalización comercial, la desregulación financiera, la flexibilización laboral y la reforma previsional de los países; y la capacidad de influencia de su discurso ha ido creciendo, en consonancia con buena parte de los planteos del BM, conforme se ha ido consolidando el modelo económico neoliberal hegemónico. Sus publicaciones sobre indicadores educativos (entre los que se destaca la serie Education at a Glance), el establecimiento de tendencias y estándares educativos, sus encuestas evaluativas globales (especialmente el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos, PISA), sus tareas de asesoramiento experto, la organización de eventos y reuniones que colocan temas en la agenda internacional, son los principales modos de influencia identificados en la actuación del organismo. En materia de educación superior, un equipo experto de trabajo lleva adelante análisis y comparaciones de indicadores sobre cuestiones de interés, cuyos informes ofrecen a los países con los que comparten políticas y prácticas nacionales.

Entre esos informes, la evaluación docente fue profusamente discutida en el documento "Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching Profession", en el que sostiene la necesidad de la evaluación de los profesores (para todos los niveles) como clave para la mejora de la calidad, el desarrollo profesional y el reconocimiento social, ofreciendo la posibilidad de incentivar y recompensar la competencia docente y el mayor rendimiento (OCDE, 2013).

Por su parte, UNESCO ha puesto tempranamente el acento en la necesidad de fijar políticas y lineamientos para el desarrollo de la Educación Superior priorizando criterios de pertinencia, calidad e internacionalización. Sostiene que deben atenderse principios de libertad académica y autonomía institucional, advirtiendo que estos últimos no deben convertirse en obstáculos para los cambios ni favorecer privilegios o prácticas corporativas (UNESCO, 1995). Si bien sustenta la necesidad de obtener recursos de fuentes alternativas para el sostenimiento de las instituciones, advierte sobre los riesgos de una excesiva comercialización y expresa que la evaluación no debe atender exclusivamente aspectos financieros ni sólo a través de indicadores cuantitativos de calidad (UNESCO, 1995).

Entre las propuestas que privilegia para atender el criterio de calidad, la evaluación del personal universitario es considerada prioritaria y recomienda que "la evaluación y el incremento de la calidad deberían iniciarse con el personal de enseñanza e investigación, logrando su participación activa en atención a su cometido central en las actividades de las instituciones de educación superior" (UNESCO, 1995, p. 9). En este punto, avanza sobre las orientaciones de la evaluación, que deberán basarse en aptitudes para la docencia y la

investigación, con criterios éticos claros y objetivos carentes de ambigüedades (UNESCO, 1995). Como puede apreciarse, el discurso avanza en la explicitación de criterios de evaluación y un encuadre más allá de la eficiencia cuantitativa, que no aparece en los discursos de los organismos antes analizados. Estos criterios fueron plasmados en una "Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior", documento aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997 y retomado, junto a la "Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente" de 1966, como instrumentos orientadores para la definición de políticas para el logro del objetivo N°4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En el marco de los objetivos definidos en la Agenda, un personal docente de calidad es clave para el logro del "elemento «sostenible» del objetivo de desarrollo sobre educación" (OIT/UNESCO, 2016, p. 4).

Hay otras acciones y agencias que pueden citarse, aunque con diferente grado de influencia, algunas más indirectas o difusas, que fueron aportando a la instalación hegemónica de un modelo de universidad internacional neoliberal y de un discurso sobre el mercado global de la educación superior, como la Declaración de Bologna (1999) y la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior*, que orientaron un conjunto de cambios en los sistemas de educación superior de más de 45 países, y que tuvieron su impacto, ya estudiado, en América Latina (Veglia y Pérez, 2011; Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017; Brunner, 2008).

A nivel regional recuperamos la influencia que, en los primeros noventa, tuvo el documento "Educación y conocimiento, ejes de la transformación productiva con equidad" de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) por su

incidencia en los discursos político-educativos de las reformas estructurales de la educación en la región, basadas en concepciones de calidad, equidad y eficiencia. Específicamente, para la evaluación del nivel superior, aportó un conjunto de principios y condiciones previas para la evaluación, estableciendo los siguientes criterios: "1. Tomar en consideración la diversidad de condiciones previas que supone la evaluación, (...) 2. Tener en cuenta las modalidades de evaluación que se hayan desarrollado en cada país, (...) 3. Adecuar el sistema de evaluación a la capacidad financiera de cada país, (...) 4. Dimensionar en forma apropiada el alcance de la evaluación, (...) 5. Ceñirse a un código ético estricto, (...) 6. Racionalizar el esfuerzo y los recursos, (...) 7. Capacitar a evaluadores y apoyar la elaboración de instrumentos de evaluación adecuados (CEPAL, 1992, p. 181). Recomienda además la diversificación de las fuentes de financiamiento privado, la profesionalización docente y el establecimiento de incentivos. La estrategia central de la propuesta incluía la generación de las condiciones educativas, de formación de recursos humanos y de incorporación de avances científico-tecnológicos para lograr la transformación de las estructuras productivas de la región, en un marco de equidad social y democracia política (CEPAL, 1992). El discurso de la CEPAL tendría amplia influencia en la concepción político-ideológica más general sobre los aportes de la educación al desarrollo regional.

Nos interesa mencionar también el aporte a la construcción y fortalecimiento de este discurso sobre la evaluación de la calidad de las universidades de una red de universidades Iberoamericanas que componen el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), con sede en Santiago de Chile. La

organización lleva adelante acciones de consultoría y asesorías en temas de aseguramiento de la calidad, ofrece capacitaciones a distintos actores involucrados en los procesos de evaluación (pares académicos, gestores, personal administrativo académicos, etc.) y servicios de evaluación sin finalidades de acreditación, a través de un Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC\_CINDA) (<https://cinda.cl/>). Los documentos producidos por el CINDA fueron de amplia circulación y consulta en las universidades argentinas en los momentos iniciales del proceso de construcción de estrategias de instalación de la política de evaluación.

También en contexto latinoamericano, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) ha tenido un papel relevante en la producción de discursos sobre la Educación Superior, en línea con las prioridades de la UNESCO, generando programas de investigación, acciones de cooperación técnica, eventos y espacios de discusión sobre los temas en agenda.

Sin dudas, su mayor aporte ha sido la organización de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), preparatorias de las Conferencias Mundiales Educación Superior, cuyos más destacados avances pueden reconocerse en la oportunidad de pensar y debatir sobre la universidad latinoamericana desde una mirada regional, convocando voces plurales, no alineadas con los discursos hegemónicos. Los documentos y declaraciones de las CRES de la Habana (1996), de Cartagena de Indias (2008) y de Córdoba (2018), aunque en contextos socio-político-históricos diferentes, han sido un paulatino pero firme avance hacia la construcción de consensos regionales sobre la centralidad de los Estados en la garantía del derecho a la educación superior y en la concepción de la

educación superior como un bien público social, no mercantil. Han marcado, al menos discursivamente, un importante cambio de paradigma en la educación superior en la región, sobre todo a partir de la Declaración de Cartagena, sin que pueda afirmarse que hayan tenido mayor impacto en las Conferencias Mundiales. (UNESCO CRESALC, 1996; UNESCO IESALC, 2008; UNESCO IESALC, 2018)

Respecto de la evaluación de los profesores, el Plan de Acción elaborado a partir de la Declaración de 1996 incluyó entre los objetivos específicos “la creación de una cultura de la evaluación del desempeño que, a través de diferentes estrategias que van desde la autoevaluación y autorregulación hasta la acreditación estatal, permitan a los sistemas e instituciones alcanzar sus objetivos fundamentales y afianzar la autonomía responsable” (UNESCO-CRESALC, 1998, p. 15). La cuestión de la evaluación de la calidad tendría una importancia creciente en la Declaración de 2008, especialmente vinculada al fortalecimiento de procesos de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación, en perspectiva regional, promoviendo la participación de los actores y sosteniendo un concepto de calidad indisociable de equidad y pertinencia. (UNESCO-IESALC, 2008). El Plan de Acciones derivado de la CRES 2008 sostendría un conjunto de recomendaciones para los gobiernos y las instituciones de educación superior sobre políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad (Lineamiento 2). Se destaca en este punto la definición de criterios de “reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales y territoriales” (UNESCO-IESALC, 2008, p. 3), que se aleja de las concepciones homogeneizadoras de la evaluación, subrayando su carácter contextual y situado, que sería retomado en la CRES 2018. En la Declaración de Córdoba



se subraya "el propósito de asegurar criterios internacionales de credibilidad y eficacia" (UNESCO-IESALC, 2018, p. 11) y recomienda reconocer y valorar las experiencias de las instituciones de educación superior de pueblos indígenas y afrodescendientes" al definir las políticas públicas y los mecanismos de acreditación institucional de la educación superior (UNESCO-IESALC, 2018, p. 13). Miranda y Tamarit reconocen

a partir de la Conferencia Regional de 2008 un "giro conceptual" desde la tradicional formulación del derecho a la educación condicionado por el mérito (...) hacia una concepción de la democratización de la educación como horizonte de las políticas públicas y acciones institucionales para la inclusión en la educación superior (p. 74)

Un discurso alternativo y crítico ha comenzado a consolidarse a partir de la constitución del Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC), en el marco Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). La iniciativa se presenta como un espacio de reflexión sobre las políticas y prácticas de evaluación para fortalecer el conocimiento abierto, inclusivo y público. Con la intención explícita de aportar a la construcción regional de un nuevo sistema de evaluación académica, la Asamblea de CLACSO, reunida en junio de 2022 en la ciudad de México, ha aprobado la Declaración "*Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe*", que reúne sus principios orientadores y sus propuestas (CLACSO, 2022).

## **B. El proceso de instalación del discurso de la evaluación en Argentina. El contexto de producción del pre-texto político.**

Los primeros pasos hacia una evaluación de las universidades por parte del Estado nacional se dieron durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). A partir de un acuerdo con el BM se elaboró un programa de asistencia técnica para las áreas sociales del Estado que incluyó un componente referido a educación: el Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la Argentina (PRONATASS)<sup>12</sup> que proveyó<sup>13</sup> los fondos necesarios para "generar estudios sobre evaluación para el mejoramiento de la calidad de las universidades" y apoyar al Ministerio de Educación y Justicia con el financiamiento necesario para la introducción de cambios en la coordinación y gestión de las universidades nacionales (World Bank, 1995b). El trabajo comenzó en 1987 con la elaboración de un proyecto intersectorial financiado por el Banco que se redefinió en 1989 luego del cambio de gestión de gobierno. El préstamo se hizo efectivo recién ese año por lo que el acuerdo debió ser ratificado por la administración Menem. En materia universitaria las tareas se iniciaron recién en agosto de 1991, cuando el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) acordaron el comienzo de las actividades y la ratificación de los responsables de la ejecución.

---

<sup>12</sup> El PRONATASS se elaboró en 1985, a partir de una misión del BM (dirigida por Kutlay Ebiri, en la que participaron también consultores argentinos). Se partió de un informe diagnóstico sobre la situación del país titulado "Argentina: sectores sociales en crisis" (World Bank, 1988) cuyas principales conclusiones remarcaron "la ineficiencia del gasto público social, la mala calidad de los servicios y la falta de equidad para acceder a ellos" (World Bank, 1995b).

<sup>13</sup> A través de una de las instituciones integrantes del BM, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y con la participación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Con la misma orientación y en el marco de un profundo proceso de rediseño del Estado promovido por las leyes de Reforma del Estado N° 23.696/89 y de Emergencia Económica N°23.697/89<sup>14</sup>, el 20 de junio de 1990, el gobierno nacional firmaba con las veintinueve universidades públicas del país un *Protocolo de Concertación Universitaria* en el que las mismas asumían un compromiso de racionalización de los recursos y establecimiento de mecanismos de evaluación de sus rendimientos.

Fruto de este acuerdo se aprobaría el Decreto N° 990/91, mediante el cual se creaba una *Comisión de Concertación de las Universidades Nacionales (UUNN) con el Poder Ejecutivo Nacional*, integrada por los Rectores de las UUNN, representantes de los Ministerios de Cultura y Educación y de Economía y la Secretaría de la Función Pública. El principal objetivo declarado que tuvo la Comisión fue alinear las Universidades Estatales con la reforma administrativa estructural del Estado que el Poder Ejecutivo Nacional estaba diseñando mediante la formulación de propuestas concretas surgidas de los propios rectores y en línea con lo planteado en el citado Protocolo. Sobre el particular se sostiene que, si bien las universidades resistían públicamente la injerencia sobre su autonomía lo que producía una fuerte tensión, los rectores adelantaban acuerdos que le permitían al gobierno avanzar con las reformas previstas, en un doble juego de enfrentamiento y negociación.

Mientras el discurso de la crisis terminal impregnaba el sentido común, desde el Ministerio de Cultura y Educación

---

<sup>14</sup> Sobre la Reforma del Estado producida en Argentina durante la presidencia de Carlos Saúl Menem y sus efectos existe una nutrida bibliografía. Recomendamos especialmente consultar los análisis de Oszlak (1994), Blutman (1994), Esteso y Cao (2001) y García Delgado (1998).

nacional se continuaba promoviendo por cuenta del ya mencionado PRONATASS y como uno de sus componentes más conocidos, el "Subproyecto 06 de Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria"<sup>15</sup>, un programa de evaluación de las universidades con un instrumento único y el juicio de pares académicos, cuya orientación y propuesta metodológica fue resistida por las universidades nacionales. Al respecto, el Acuerdo Plenario N° 97/93 del CIN fijaría posición al considerar "no conveniente la adopción de la propuesta 'Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria' (informe final Subproyecto 06. Resultado III), como instrumento para ser utilizado para la evaluación de las Universidades Nacionales"<sup>16</sup> (art. 3°).

Durante 1992, el CIN se expidió en la definición de "aspectos relevantes para la evaluación de la calidad de las universidades", orientaciones que se plasmarían en el Acuerdo Plenario 50/92 cuyo anexo I fijó las principales conceptualizaciones acerca de lo que el pleno de los rectores de las universidades nacionales entendía por calidad universitaria. El inciso 10 del documento estableció que

Se entiende por calidad, los efectos positivos que las instituciones universitarias proyectan en el medio, a través de numerosas actividades,

---

<sup>15</sup> Los coordinadores generales del Subproyecto 06 fueron los consultores Arq. Victor Sigal y Lic. Carlos Marquis. Las tareas se desarrollaron entre agosto de 1991 y noviembre de 1992 y se plasmaron en una serie de informes sobre la Coordinación Universitaria, la Formación de Administradores Universitarios, los Costos y Financiamiento, etc. Se elaboró también un documento sobre aspectos teóricos, históricos y prospectivos de la evaluación llamado "Calidad y Evaluación Universitaria" de autoría de Emilio F. Mignone (PRONATASS, 1992). El producto final de este componente fue la publicación "Evaluación para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria: Estrategia, Procedimientos e Instrumentos" cuyos autores fueron los coordinadores del proyecto (PRONATASS, 1993). Sobre el particular puede consultarse el trabajo de Sonia Álvarez (1996) en la Revista Pensamiento Universitario N° 5.

<sup>16</sup> El Acuerdo Plenario 10/91 del CIN había habilitado la participación del Consejo en la reformulación del subproyecto, centrando la atención en cuestiones de costos e inversiones educativas universitarias, metodología de evaluación de la calidad y sistemas de información estadística.

imposibles de mensurar, pero sí analizar cualitativamente, en función de los procesos histórico-socio-político-culturales en los que están insertas. En este sentido, hay que considerar cuál es el impacto de la inserción de la Universidad y sus efectos en el desarrollo del medio, no sólo por la generación de graduados de grado y postgrado (en cantidad y calidad) sino también por los servicios que presta en la producción, preservación, acrecentamiento y difusión de conocimientos que se resume en un mejoramiento de la calidad de vida. Tiene en cuenta, en consecuencia, todas las funciones inherentes a la Universidad y su apreciación no se puede reducir al graduado como único producto e indicador de calidad (CIN, 1992, p.3).

Del párrafo anterior se desprende un discurso sobre la evaluación que acentúa aquellas concepciones más ligadas a la necesidad de evaluar para conocer y comprender que para controlar y ajustar. Si bien el Consejo no presentaba una posición monolítica sobre la cuestión, se trabajó en alcanzar acuerdos básicos basados en una concepción democrática, desde una visión multidimensional que respetara las diferencias entre universidades y el pluralismo valorativo existente tal diversidad (Álvarez, 1996).

Mientras tanto, el Ministerio de Cultura y Educación, con una concepción opuesta, caracterizada como "eficientista, burocratizante y centralizadora" (Álvarez, 1996, p. 5), avanzaba con convenios específicos con universidades, rectores y asociaciones de decanos de facultades.

En la medida en que la política fue tomando forma, la evaluación fue presentándose en los discursos sobre la universidad como una suerte de solución mágica que produciría las mejoras esperadas. Se instalaba, mediante el uso de distintas estrategias discursivas, una concepción de la evaluación como un "hecho natural, normal e indispensable para el buen funcionamiento del sistema" (Leite y Genro, 2012, p.16).

### **C. La reconfiguración de la regulación. El texto político**

Tres hitos fundantes de la política universitaria de la gestión Menen permiten dar cuenta de una reconfiguración de la regulación política del sistema y de las instituciones hacia una autonomía evaluada a partir de la introducción de cambios en las formas de gobierno, coordinación y control: la creación de una oficina con rango de Secretaría de Estado dentro del Ministerio de Cultura y Educación nacional para la cuestión universitaria, la sanción de una norma legal y la creación de una agencia específica para entender en los procesos de evaluación y acreditación universitaria.

**C.1. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)**, creada por Decreto del P.E.N. N° 506/93 a principios de 1993, como un espacio de formulación de políticas específicas para el sector, asumió en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación el lugar de la redefinición de la relación entre el Estado Nacional y las universidades. Los recursos técnicos y presupuestarios de que dispuso le dieron una capacidad inusitada para llevar adelante una serie de acciones orientadas a cumplir objetivos vinculados con la redistribución de fondos y al establecimiento de nuevos modelos de asignación

presupuestaria, la coordinación y planificación del sistema, el desarrollo de marcos regulatorios específicos para el sistema y las instituciones y la instalación de la evaluación como reaseguro del mejoramiento de la calidad. A veinticinco años vista de aquella creación puede afirmarse que desde allí la capacidad de regulación y coordinación del sistema se desplazaría hacia el actor estatal aunque con renovadas estrategias e instrumentos, por la vía de la multirregulación y orientaría los cambios hacia el mercado, poniendo en fuerte tensión la autonomía universitaria.

Desde el comienzo de su actuación, la Secretaría llevó adelante una sucesión de acciones, apoyándose en la capacidad técnica ya mencionada y en la disponibilidad de recursos, para avanzar en la instalación en las universidades de una "cultura de la evaluación como garantía de calidad". La concepción de evaluación que subyace a tal actuación remite a una noción de calidad asociada a racionalizar el sistema, optimizar la utilización de los recursos en orden a una racionalidad técnico-económica a través de mecanismos de evaluación orientada por criterios de eficiencia, eficacia y equidad.

Entre las principales actividades pueden señalarse:

1- Los convenios bilaterales SPU-universidades. Se propuso a las universidades<sup>17</sup> y a las asociaciones de facultades<sup>18</sup> la firma de convenios para el desarrollo de actividades de

---

<sup>17</sup> La Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional del Sur fueron las primeras firmantes de los convenios para avanzar en sus procesos de evaluación institucional. Luego le siguieron, hasta un total de dieciséis, la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de La Pampa, la Universidad Nacional de La Rioja, la Universidad Nacional Catamarca, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Misiones.

<sup>18</sup> Entre las primeras podemos mencionar la Asociación de Facultades de Medicina de la República Argentina (AFACIMERA) y la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior (AUDEAS).

autoevaluación y la formación de recursos humanos, con apoyo técnico del Ministerio y evaluación externa a cargo de la SPU. Esta estrategia funcionaría hasta la constitución de la CONEAU.

2- La creación de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) en marzo de 1995, integrada por cinco miembros del CIN, tres del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y uno por el Ministerio. Las funciones que se le fijaron fueron las de acreditar, calificar y categorizar los programas de postgrado. Aunque de carácter voluntario, la acreditación era condición para acceder a fondos de carácter competitivos provenientes de fuentes internacionales. Estas funciones serían asumidas luego por la CONEAU.

3- La creación del Programa de Incentivos a los Docentes investigadores, a partir del Decreto 2427/93, cuya instrumentación está aún hoy a cargo de la SPU, sobre la base de un manual de procedimientos que ha ido sufriendo modificaciones en las sucesivas convocatorias. Volveremos sobre el particular enseguida.

4- Un seminario internacional sobre evaluación y acreditación universitaria en los procesos de integración regional, en marzo de 1995, cuyos trabajos fueron publicados por la SPU en el libro "Evaluación Universitaria en el Mercosur" de autoría de Carlos Marquis.

5- La realización de dos Talleres Nacionales (1994 y 1995) organizados con el objetivo declarado de abrir espacios para intercambiar experiencias de evaluación de universidades y asociaciones de facultades que se encontraran llevando a cabo procesos de evaluación, hubieran o no firmado convenios, como estrategia de sensibilización en las instituciones.

Por su parte, el CIN avanzaba en negociaciones con la SPU, no sin dificultad para construir posiciones firmes en relación con los cambios propuestos. Se pueden señalar algunas



condiciones que se conjugaban en esa debilidad: el complejo proceso decisional en las propias universidades, el cambio en el mapa político del CIN producido por la creación de universidades<sup>19</sup> durante el período, las dificultades de auto articulación del propio Consejo, y escasa disponibilidad de recursos económicos y financieros, contrastante con la situación de la SPU.

Resulta clave para comprender la capacidad de acción de la SPU mencionar aquí que estas actividades fueron acompañadas por un profundo cambio en la política de financiamiento de las universidades nacionales cuyo punto de inflexión sería el presupuesto de 1992, que aprobaría por primera vez una modalidad de transferencia global sin afectación específica (Block Grant)<sup>20</sup>. Se reconoció a las universidades autarquía económico-financiera y autonomía en la administración de su patrimonio y se progresó en el establecimiento de criterios de distribución presupuestaria diferentes de la modalidad histórica incremental y negociada (Abeledo & Obeide, 2003; Brotto & Macchi, 2003). Se producía la concentración en manos del Ministerio Nacional de un importante volumen de recursos del presupuesto global asignado a las universidades nacionales, para su distribución directa y la ejecución de programas por objetivos y proyectos específicos considerados prioritarios. Esta vía se convertiría en la principal herramienta de gestión de la SPU hasta hoy.

---

<sup>19</sup> Entre 1988 y 1995 se crearon diez universidades nacionales de las cuales seis se localizaron en el conurbano bonaerense: Universidad Nacional de La Matanza (1989), Universidad Nacional de Quilmes (1989), Universidad Nacional de San Martín (1992), Universidad Nacional de General Sarmiento (1993), Universidad Nacional de Lanus (1995) y Universidad Nacional de Tres de Febrero (1995). Para un análisis político sobre la creación de universidades durante el menemismo véase Pérez Rasetti (2014).

<sup>20</sup> Los marcos legales que respaldaría tal decisión fueron las Resoluciones Ministeriales de 1992, 1993 y 1994 sobre régimen económico-financiero de las universidades y la Ley de Educación Superior de 1995.

En esa línea, la aprobación del Programa de Reforma de la Educación Superior<sup>21</sup> (PRES) disponibilizó fondos provenientes del BM/Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BM/BIRF)<sup>22</sup> para la consecución de los objetivos de “modificar la asignación de recursos públicos a universidades nacionales, mejorar la calidad y transparencia de la información y a fortalecer la capacidad de conducción y programación de la Secretaría de Políticas Universitarias” (Abeledo & Curcio, 2003, p. 171).

Además del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad de las universidades (FOMECE)<sup>23</sup>, primer fondo de asignación específica de recursos para el desarrollo institucional de carácter competitivo, entre los principales componentes del PRES destacamos la asignación de los recursos necesarios para la organización de la CONEAU, cuya creación sería aprobada por la Ley de Educación Superior en julio de 1995 (Escudero, 2015; Toscano, 2005; Cristeche, 2011).

En diciembre de 1993 y como producto de arduas negociaciones, el CIN acordaría acompañar la firma de un Acta Acuerdo con la SPU, habiendo consensuado algunos temas nodales de la futura ley tales como la necesidad de tratamiento

---

<sup>21</sup> El PRES, aprobado por el Decreto del P.E.N. N° 840/95, contó con una inversión total de 273 millones de dólares, correspondiendo 165 millones al Préstamo 3921-AR del BIRF y 108 millones al Tesoro Nacional, en concepto de contrapartida de la operatoria, a ejecutarse en un plazo de cinco años (Abeledo & Curcio, 2003)

<sup>22</sup> Según el resumen operativo del proyecto, disponible en el website del BM, “El Proyecto de Reforma de la Educación Superior establecerá un entorno competitivo para la mejora de la educación superior y proporcionará, a través de un mecanismo de financiación transparente, los incentivos apropiados para el aumento continuo de la eficiencia educativa y la mejora de la calidad. El proyecto apoyará la implementación de las reformas legales, de gestión y administrativas que la Secretaría de Política Universitaria (SUP) ha iniciado recientemente en el sistema universitario. Así, el proyecto tendrá un: (1) componente de fortalecimiento institucional; y (2) componente del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (Fondo de Mejoramiento de la Calidad, FOMECE)”. Disponible en:

<https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P034091>

<sup>23</sup> Para un análisis exhaustivo de programa y sus efectos institucionales se recomienda revisar los trabajos de Oszlak (2003) y de Escudero (2015).

legislativo conjunto de la nueva ley y el régimen económico financiero de las universidades y que el proyecto de ley elevado por el P.E.N. incluyera una serie de aspectos que aseguraran la autonomía universitaria<sup>24</sup> (CIN, Acuerdo Plenario 126/93)

El Acuerdo Plenario incluyó un apartado referido a régimen laboral docente en el que se acordaba la constitución de una Comisión Mixta integrada por representantes del Consejo Interuniversitario Nacional y de la Secretaría de Políticas Universitarias, que entendería en la elaboración de un régimen laboral docente único para todas las Universidades Nacionales, que debía considerar las condiciones de ingreso, permanencia, promoción y perfeccionamiento; las categorías docentes, obligaciones, dedicaciones y régimen de incompatibilidad, y el sistema de remuneraciones. Se consideraría también cuestiones referidas a la estabilidad docente sujeta a un régimen de evaluación académica.

## **C.2. La Ley de Educación Superior 24521/95 (LES) y la evaluación de la calidad.**

Como se planteó al comienzo de este capítulo y en la revisión de antecedentes, se torna evidente que, en el proceso de diseminación global de la retórica sobre la calidad y su aseguramiento al que asistimos desde hace más de dos décadas, la trayectoria de la política de evaluación fue tomando rumbos

---

<sup>24</sup> Se acordaba específicamente que debía tratarse de una ley marco y no reglamentarista, con un régimen común para todas las universidades (nacionales, privadas, provinciales) independientemente de sus particularidades, que contemplara la creación de una agencia acreditadora estatal independiente y autónoma, que se garantizara la mayor representación relativa de los profesores en los órganos colegiados de gobierno de las universidades, que la vía recursiva administrativa se agotara en los Consejos Superiores y que se previera que la intervención a las instituciones universitarias sólo pudiera ser dispuesta por ley de la Nación junto a la prohibición de ingreso de las fuerzas policiales a las dependencias universitarias, salvo pedido expreso de las autoridades correspondientes (Acuerdo Plenario 123/93)

específicos en los distintos países según sus contextos sociales, políticos y culturales, aunque pueda reconocerse una matriz común.

En el proceso de recontextualización (Ball, 2002) de la política producido en Argentina, la producción de reglas operó como estrategia privilegiada para la instalación del modo de regulación posburocrático, yuxtaponiéndose con la regulación existente. La LES institucionalizó los procesos que se venían gestando y promovió un control a distancia a través de la CONEAU.

Sancionada el 20 de julio de 1995 en medio de un generalizado rechazo de las bases universitarias<sup>25</sup> pero con el acompañamiento de buena parte de los rectores de CIN y del CRUP, la LES dio el marco normativo a las transformaciones en curso y a la organización de la CONEAU.

Con la inclusión de una sección completa<sup>26</sup>, la evaluación aparecía por primera vez en un texto legal universitario en el país. Es importante señalar que la mayoría de los numerosos proyectos de ley<sup>27</sup> presentados con anterioridad al proyecto enviado al Congreso de la Nación por el P.E.N. incluían cuestiones referidas a evaluación y acreditación universitaria, con variaciones sobre el papel del Ministerio Nacional en el proceso (Marquis, 1994).

En base a un modelo híbrido que combinó procesos obligatorios de evaluación institucional interna (Art. 44) y

---

<sup>25</sup> Las principales críticas estuvieron basadas en la orientación neoliberal de la reforma, analizadas en el capítulo anterior y el avance por sobre la Autonomía y la Autarquía Universitarias, principios que habían obtenido rango constitucional en la Reforma Constitucional de 1994. Algunas universidades realizaron presentaciones legales interponiendo recursos de amparo al considerarla inconstitucional: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Rosario, la Universidad de Mar del Plata, la Universidad de La Plata entre las principales.

<sup>26</sup> Sección 3 del Capítulo 3, Título IV.

<sup>27</sup> Sobre el particular, el documento de la SPU que circuló con el texto del proyecto oficial comentado señala que "incorporan normas relativas a tales prácticas, entre otros, los proyectos de los diputados Caputo, Gentile, Auyero, Sureda y Amadeo" (Ministerio de Cultura y Educación, 1994, p.30). El documento también recupera las iniciativas del diputado Aceñolaza y de José Luis de Imaz.

externa (Art.45) de instituciones públicas y privadas con acreditación de carreras de grado (Art. 43) y posgrado (Art. 39 y 46) y una sola agencia estatal constituida como organismo descentralizado cuyo funcionamiento se ubicó en la órbita del Ministerio Nacional, el modelo argentino concentra en este organismo una multiplicidad de funciones tanto en el sentido de aseguramiento (acreditación) como de mejoramiento (evaluación) de la calidad<sup>28</sup>.

Tal como se señala en el informe de evaluación externa sobre la agencia elaborado por IESALC, el surgimiento y el desarrollo de la CONEAU se vio influido por las corrientes y modalidades de evaluación de la educación superior que se dieron tanto en América Latina como en otras latitudes a fines del siglo pasado, pero con características propias como consecuencia de la naturaleza del contexto social y las peculiaridades que distinguen a la educación superior argentina (IESALC, 2007).

Un indicador de la relevancia de la creación de la agencia en la ley es que el término evaluación es mencionado treinta y cinco veces en la norma legal de las cuales unas pocas están referidas a los conocimientos de los ingresantes al sistema de educación superior, a la formación docente y al control de su gestión y a la evaluación de instituciones y carreras del nivel Superior no Universitario, de responsabilidad de las jurisdicciones. El resto de las referencias, veintiuna, están dedicadas a la CONEAU: se define su composición (Art. 47), la ya mencionada multiplicidad de funciones que le son atribuidas (Art. 46), entre las que se encuentra, además de las nombradas,

---

<sup>28</sup> Tal como ya referimos, los modelos vigentes en la experiencia internacional difícilmente condensan las dos funciones en una sola agencia.

la de dictaminar sobre la creación de agencias acreditadoras privadas<sup>29</sup> (Art. 45).

El proyecto de ley comentado, elevado por el Ministerio Nacional, reconoce las orientaciones del Acta Acuerdo firmada con el CIN en 1993 y la influencia del dictamen del Consejo Nacional de Educación Superior<sup>30</sup> para definir tanto el carácter de la agencia como sus funciones con el propósito de "completar el cuadro de garantías concebidas como condiciones para que el organismo opere con independencia", preocupación principal de los distintos actores (SPU, 1994).

El Estado actuaba, así, como negociador estratégico en la generación de los instrumentos de intervención indirecta de regulación del sistema, de las prácticas y de las decisiones de los actores a quienes la política estaba dirigida.

Para dimensionar la correlación de fuerzas entre los actores, recuérdese también que la LES generó una nueva y compleja estructura de coordinación para el subsistema universitario que traspasó parte del poder de coordinación originalmente delegado en el CIN al Consejo de Universidades, conformado también por el CRUP y a los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) conformado también por las jurisdicciones, todo lo cual

---

<sup>29</sup> Hasta la actualidad sólo se registra la creación de dos entidades privadas, de existencia efímera. La primera, conformada como asociación sin fines de lucro, por iniciativa de dieciocho universidades privadas del país, la FAPEyAU. La fundación fue reconocida como Agencia de Evaluación y Acreditación, por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología por la Resolución Ministerial 540/02 y autorizada para iniciar sus actividades en el área de evaluación externa de las instituciones universitarias, por Resolución Ministerial N° 763/03, sin embargo no prosperó. La segunda, Fundación Agencia Acreditadora de las Américas, patrocinada por doce universidades privadas, obtuvo dictamen favorable de la CONEAU pero no la habilitación ministerial para su funcionamiento. La CONEAU es actualmente en el único organismo evaluador y acreditador del país.

<sup>30</sup> Constituido por el Decreto N° 1075/93 del P.E.N. para desempeñar funciones de asesoramiento sobre temas de educación superior "produjo tres dictámenes importantes en relación al tema de la evaluación de la calidad: a) Evaluación de la calidad de la Educación Superior (noviembre de 1993); b) Acreditación de las carreras e instituciones universitarias (abril de 1994); c) Opinión sobre el anteproyecto de Ley del Sistema de Educación Superior (abril de 1994)" (Corengia, 2006).

terminaría fortaleciendo la capacidad de influencia de la propia SPU (Rodríguez, 2013).

A poco de promulgarse la ley, en setiembre de 1995, se aprobaba el Decreto 499/95 mediante el cual se fijaban "pautas concretas" para la "correcta implementación" de la norma legal según se señala en sus considerandos. Entre otras cuestiones, se establecieron algunas disposiciones generales relacionadas con la evaluación y la acreditación universitarias que fueron el puntapié inicial para un proceso continuo de producción de microdecisiones que construirían minuciosamente el mecanismo regulador tanto para la evaluación universitaria en general como para la acreditación de posgrados en particular. Sobre el punto Marcela Mollis sintetizaba la situación identificando

"cierto tipo de tensión entre un enfoque neoliberal, que aspira a la desregulación orientada por la libertad de los mercados, y el nuevo tipo de financiamiento en función de méritos (incentivos) y algunas expresiones que buscan el control por parte del gobierno central, con el consecuente impacto en las libertades académicas y la autonomía" (Mollis, 1999, p.10).

### **C.3. La creación de la CONEAU**

La Comisión, que cumple la función política del organismo, tuvo su sesión constitutiva el veintiuno de agosto de 1996, con la presencia de los primeros académicos miembros<sup>31</sup> (CONEAU, Acta N°1) y comenzó a desarrollar actividades organizativas orientadas a cumplir con las funciones que le habían sido asignadas en el artículo 46 de la LES, a saber:

---

<sup>31</sup> La Comisión inicial, designada por el P.E.N., estuvo conformada por los siguientes académicos: Juan Carlos Agulla, Ricardo Roberto Biazi, Gustavo Francisco Cirigliano, Norberto Rafael Fernández Lamarra, Aníbal Ernesto Fosbery, Juan Carlos Hidalgo, Arturo Ramón López Dávalos, Emilio Fermín Mignone, Víctor René Nicoletti, Juan Carlos Pugliese, Adolfo Stubrin, Ernesto Fernando Villanueva y el Director Ejecutivo, Jorge Balán. (CONEAU, Acta N°1).

- a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44;
- b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades;
- c) 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;
- d) 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 se evaluará el periodo de funcionamiento provisorio de dichas instituciones (LES, 1995).

Desde su constitución asumió, entre otras múltiples acciones<sup>32</sup>, los procedimientos de acreditación de posgrados que venía desarrollando la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), primera agencia acreditadora *ad hoc*, creada por el Ministerio de Cultura y Educación a fines de 1994 y que para entonces había realizado una convocatoria de acreditación voluntaria de maestrías y doctorados en funcionamiento a la que se habían presentado más de 300 carreras resultando acreditadas 99 maestrías y 77 doctorados, el 59% de las

---

<sup>32</sup> Según informa en su website, “desde 1996, evalúa proyectos institucionales; desde 1997, evalúa informes anuales de instituciones universitarias con autorización provisoria, realiza evaluaciones externas y acredita posgrados; desde 1999, evalúa solicitudes de reconocimiento definitivo y de agencias privadas de evaluación y acreditación de carreras de grado”. ([www.coneau.gob.ar](http://www.coneau.gob.ar))



carreras presentadas (Villanueva, 2004). Para dar continuidad a esta tarea y en un contexto de fuerte expansión y diversificación de la oferta (García et al., 2016) la CONEAU organizó una Subcomisión y un área técnica de Acreditación de Posgrados, en las que la actividad fue aumentando en la medida en que se fueron generando nuevas ofertas de posgrado en un mercado ágil y dinámico (Araujo, 2016).

La agencia, resistida y sospechada en sus inicios, principalmente por la composición política de sus miembros<sup>33</sup> y por los planteos de inconstitucionalidad, algunos de los cuales están aún vigentes<sup>34</sup>, ha ido construyendo legitimidad pública basada en la "extendida confianza en la capacidad del organismo, sustentada tanto en la credibilidad de sus criterios y procedimientos como en la demostración práctica de su autonomía política y técnica" (IESALC, 2007, p. 12).

El conjunto de acciones llevadas a cabo para la instalación de la evaluación universitaria en Argentina se organizó en torno a un modelo que combinó principalmente la evaluación de las instituciones y la acreditación de las carreras de grado y posgrado. El propósito de generar una "cultura de la evaluación" estuvo signado por un discurso que depositó en la evaluación "una confianza extrema como práctica capaz de mejorar la 'calidad' de las universidades" (Araujo, 2014, p. 62).

Tal como se muestra en la revisión de estudios sobre su funcionamiento, la agencia fue construyendo no sin esfuerzo y

---

<sup>33</sup> Los doce miembros que componen la CONEAU "son designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres (3) por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno (1) por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno (1) por el Ministerio de Cultura y Educación" (Art. 47)

<sup>34</sup> Para un análisis pormenorizado de la situación véase el trabajo de Ariel Toscano (2005).

pese a las limitaciones mencionadas por los autores, un lugar de reconocimiento en el sistema y entre las instituciones en varias áreas consideradas críticas como la acreditación de carreras o el reconocimiento necesario para el funcionamiento de una universidad. Sin embargo, desde los inicios de la instalación discursiva de la evaluación como política y su "puesta en acto", la evaluación de los profesores no pareció ser tema de la agenda pública, al menos desde el discurso oficial. Como señala un entrevistado, ex Secretario de Políticas Universitarias, la idea que sostenía el Ministerio Nacional era "dejar a las universidades las cuestiones relativas al personal, en el marco de la autonomía" (5.SPU.). Se consideró que "el juzgamiento por pares es la base de la selección por concurso desde la Reforma del '18, basado en un criterio legitimado en las universidades desde su origen: *primus inter pares*" sería una pieza central del modelo de evaluación que se construía (5.SPU.).

De hecho, en la discusión sobre la autonomía durante el debate sobre la LES, se reconocería como un resorte exclusivo de las universidades y así se plasmaría en el proyecto finalmente aprobado en 1995, entre las atribuciones reconocidas a las universidades en el marco de la autonomía académica e institucional: Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no-docente (art. N° 29, Inc. H).

A pesar de la posición sostenida por la SPU y mientras se discutía la letra de la LES, se producía un hecho que cambiaría sustantivamente la vida académica de los docentes investigadores argentinos. Mediante el Decreto N° 2427/93, el 19 de noviembre de 1993 se ponía en marcha el primer dispositivo clasificatorio generalizado de docentes investigadores de

universidades nacionales en el país, el Programa de Incentivos al Docente Investigador, cuyo objetivo declarado fue “promover el desarrollo integrado de la carrera académica en las universidades nacionales” (Decreto N° 2427/93). Lo abordaremos en detalle en el próximo capítulo.

#### **D. La consolidación y cristalización de la política.**

Es importante señalar que si bien las políticas de los años 90 estuvieron centradas en la preocupación por la instalación de la llamada cultura de la evaluación, presente en los discursos de los organismos internacionales, como reaseguro de calidad de las instituciones y del sistema; en los primeros años del nuevo milenio la orientación de la política universitaria estará signada por la efectivización del derecho a la educación y la desarticulación del discurso neoliberal mercantilista y eficientista.

En este sentido, desde 2003, la política educativa del país se plantea recuperar la tradición de educación pública y recomponer la centralidad del Estado en la materia a través de un entramado corpus normativo en el que se destaca el reconocimiento de la educación como bien público y derecho personal y social establecido en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206/06 (Miranda, 2020) y el reconocimiento de la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la educación superior y la gratuidad de la educación de grado, en línea con lo establecido por la LEN, mediante la sanción de la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de la educación superior (modificatoria de la LES) N° 27204/15. Ambas normas suponen un avance sustantivo hacia la instalación de un modelo de universidad democrático, inclusivo e igualitario.

Sin embargo, tal avance regulatorio no modificó las orientaciones que ya había asumido el sistema en materia de evaluación de la calidad. Como veremos en el próximo capítulo, cada uno de los instrumentos en estudio fue siguiendo su propio derrotero en la regulación de las instituciones y sus actores.

### **Consideraciones finales.**

La influencia de los discursos neoliberales fue produciendo un efecto regulador en varios sentidos y con variados instrumentos que orientaron la reforma de la educación superior en el país durante los años 90, promoviendo la producción de políticas específicas para el sector y legitimando sus propias narrativas. Se trató de un conjunto de alteraciones de tipo regulatorio en las formas de gobierno y control sobre la educación (Barroso, 2009), en particular sobre la educación superior y sobre el trabajo de los profesores que fue produciendo efectos, algunos de ellos poco visibles.

Con Maurizio Lazzaratto (2020), nos animamos a afirmar que toda la estructura del discurso de la evaluación de la calidad a nivel global fue estrictamente subordinada a la producción de ganancia. La competencia por acceder al reconocimiento internacional, la proliferación de los rankings de universidades, el productivismo, las políticas de “publicar o perecer”, etc., han promovido la vigorosa mercantilización de lo que la educación superior produce. En definitiva, se trata de la introducción de parámetros construidos en el marco de una concepción neoliberal de educación superior que son re-traducidos por los actores en las instituciones, más allá de las políticas concretas.

Para continuar en esta línea de análisis, en el próximo capítulo pondremos especial atención a los dispositivos que en la UNC evalúan a los docentes investigadores y a las re-traducciones que los actores institucionales realizan.

“Avaliação, qualquer que seja o seu foco ou objetivo, implica um juízo de valor. Nisso reside a sua complexidade e, ao mesmo tempo, envolve uma elevada responsabilidade”  
Célio Da Cunha (2016)

## Capítulo III

---

### Introducción

El capítulo describe y analiza los dispositivos que evalúan las prácticas de los profesores investigadores en la UNC. Para el logro de este objetivo y desde la perspectiva adoptada, se hizo necesario reconstruir el proceso de producción de los mencionados dispositivos de evaluación. La pregunta central que orientó el análisis se vincula con la génesis de la política de evaluación de los profesores en nuestro país, sus orígenes discursivos y la identificación de los actores que intervinieron en el escenario político universitario para la definición de las orientaciones que ha ido adquiriendo la política y su puesta en acto en la UNC.

El capítulo presenta primeramente una reconstrucción de la trayectoria de los tres dispositivos seleccionados, descriptos analíticamente en sus contextos de formulación. Seguidamente se ofrece una lectura acerca de su institucionalización en la UNC y la forma que cada uno de ellos asume en este particular contexto y las vinculaciones entre ellos.

## **A. El texto político y su contexto de elaboración**

Como se ya explicitó, en este estudio se han seleccionado tres dispositivos por la relevancia que han tenido en la regulación de la carrera académica y de las prácticas de los profesores universitarios. El primero de ellos, el **Programa de Incentivos al Docente Investigador**, fue creado en la primera mitad de los años noventa, temporalmente en paralelo con el segundo, **la acreditación de carreras de posgrado**; uno en el ámbito de la SPU y el otro entre las atribuciones de la CONEAU. El tercero, más reciente en el tiempo, el **Régimen de Evaluación de Desempeño Docente**, es un resorte de la propia Universidad Nacional de Córdoba y no del Sistema Universitario en su conjunto. Años después será incorporado al Convenio Colectivo de Trabajo del sector. Afirmamos que se trató de un juego de imbricaciones en el que cada uno fue fuertemente influido por los otros dos.

Es importante mencionar acá que, más allá de algunos cambios producidos en los procedimientos y en los criterios de evaluación que serán analizados en detalle en los próximos capítulos, no se han producido cambios de rumbo en las orientaciones de la política de evaluación universitaria en los más de veinte años transcurridos desde sus inicios. Por caso, la estrategia central de los gobiernos kirchneristas para el nivel universitario fue orientada por criterios de inclusión y ampliación del derecho a la educación superior, considerada un bien público y un deber de los Estados. La principal herramienta de orientación política durante el período parece haber sido de distribución de recursos, a través de programas y proyectos generados en el ámbito central, y no de profundos cambios legislativos como fue en los noventa. Tan es así que

la modificación más relevante en la materia es la Ley 27204/2015 de "implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel superior", que reemplaza o modifica parcialmente algunos artículos de la LES<sup>35</sup>, sin avanzar en una reforma integral ni resolver algunas críticas de fondo a la norma.

En el marco del Programa de Calidad Universitaria de la SPU, se incluyeron varias líneas de financiamiento por proyectos, con fines específicos y de asignación no competitiva, tales como Proyectos de Mejoramiento, Proyectos de Mejora, Proyectos de Articulación y Proyectos de Apoyo a Universidades Nuevas. Entre éstos se destacan los vinculados a los procesos de acreditación de las carreras de grado del Art. N° 43 de la LES, como el PROMEI, muy destacado por los docentes entrevistados como estrategia de mejoramiento de la calidad, asociando recursos a resultados de la acreditación.

Lo cierto es que, en el nivel institucional, en el contexto de la práctica, la *puesta en acto* de estas políticas de evaluación ha producido importantes procesos de institucionalización. El Programa de Incentivos al Docente Investigador, que se describe en el próximo apartado, está vigente desde 1994 y acaba de ser redefinido por el Programa PRINUAR. La nueva norma deja sin efecto la Resolución 1216/2019 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, que había creado en 2019 un Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN), semejante a los existentes en México y Uruguay. Por su parte, la acreditación

---

<sup>35</sup> La Ley 27204/2015 sustituye los artículos 1 (ES como bien público y derecho humano personal y social), 2 (responsabilidad indelegable del Estado), 7 (ingreso), 50 (regularidad de los estudios), 58 (fuente presupuestaria) y 59 (autarquía y administración financiera); e incorpora los artículos 2 bis (gratuidad de los estudios de grado) y 59 bis (auditoría interna y transparencia) de la LES.



de posgrados está ampliamente aceptada e institucionalizada y la "carrera docente", tal como se denomina en el cotidiano al Régimen de Evaluación de Desempeño Docente, funciona desde hace más de una década en la Universidad Nacional de Córdoba sin mayores cuestionamientos.

## **B. La institucionalización de los dispositivos del modo de regulación posburocrático.**

### **B.1. El Programa de Incentivos al Docente Investigador**

#### *B.1.1. Los inicios de la regulación*

Por Decreto del P.E.N. N° 2427/93 se estableció a partir del ejercicio presupuestario 1994 y con cargo a la partida presupuestaria del Ministerio de Cultura y Educación, un incentivo económico destinado a los docentes de Universidades Nacionales. Según sus objetivos declarados, el programa pretendió **promover** el desarrollo integrado de la carrera académica de los universitarios, fomentando la investigación en las instituciones universitarias públicas al situarlas en un lugar de relevancia estratégica en el sistema científico tecnológico del país y **recomponer** los alicaídos salarios universitarios por la vía competitiva de la remuneración diferenciada o "merit pay".<sup>36</sup>

"En un enfoque de asignación de recursos a las Universidades en función de programas específicos basados en criterios objetivos que favorezcan el rendimiento del trabajo académico" (Decreto 2427/93) se estableció el cobro de un

---

<sup>36</sup> Para una discusión sobre la diseminación global de estos sistemas de pago al mérito del trabajo académico remitimos a la revisión de antecedentes presentada en el capítulo I de esta tesis.

incentivo económico cuatrimestral de acuerdo con la categoría obtenida por el docente (en un proceso previo de categorización), su cargo de revista y dedicación. La incorporación al Programa es individual, voluntaria y anual, para lo cual debe contarse con una "Categoría Equivalente de Investigación" (CEI), estar incorporado a un "Proyecto Acreditado de Investigación" que cumpla con la normativa vigente y desarrollar actividades de docencia de grado y/o posgrado durante ambos semestres académicos.

El diagnóstico inicial al que hacía referencia el propio decreto era contundente: "de una planta global de docentes del sistema de Universidades Nacionales del orden de los CIEN MIL (100.0000) cargos, menos de QUINCE POR CIENTO (15%) participa en actividades de investigación científica y tecnológica" (Decreto N° 2327/93). El panorama se completaba con un reducido número de dedicaciones exclusivas por proyecto acreditado (12,10% en 1994) y escasos grupos consolidados en investigación (García de Fanelli, 2017).

El Programa, resistido y criticado en sus comienzos, logró introducir por primera vez en Argentina un mecanismo de diferenciación de los ingresos universitarios asociado a un proceso de categorización y estratificación externo a las propias universidades.

#### *B.1.2. Sobre sus componentes y la gestión del Programa*

Para su funcionamiento y luego de las primeras convocatorias (1994-1995), la SPU elaboró en 1997 un "Manual de Procedimientos" que estableció de modo restrictivo las

condiciones necesarias y suficientes para obtener una categoría y para participar del Programa.

El Programa se distingue por estar organizado alrededor de dos componentes: el **incentivo económico** y la **categorización** de los docentes universitarios, que han sufrido con el tiempo transcurrido una serie de modificaciones y adecuaciones que se analizarán en detalle enseguida. Sobre el primer componente, resulta importante señalar que la cuota parte en términos monetarios que recibe un docente incentivado cada año depende, además de su categoría, cargo y dedicación, del monto global del crédito presupuestario asignado al Programa en el presupuesto universitario nacional para el año en cuestión. Así se determina un valor índice (Art. 39, Resol. ME 1543/13) con el que se calcula el valor monetario del incentivo a percibir mensualmente (según categoría, cargo y dedicación) y se liquida cada cuatro meses, con carácter de **beca de investigación, no remunerativo y no bonificable** (Art. 40, Resol. ME 1543/13).

Actualmente se encuentra vigente la siguiente matriz incluida en el Manual de Procedimientos:

**Tabla 3: Matriz para el cálculo del incentivo monetario**

Categoría de Investigación	Dedicación a la Investigación		
	1	2	3
Docente-Investigador Categoría I	150	60	25
Docente-Investigador Categoría II	100	40	16.5
Docente-Investigador Categoría III	65	26	11
Docente-Investigador Categoría IV	55	22	9
Docente-Investigador Categoría V	40	16	6.5

Fuente: Resol. ME 1543/13

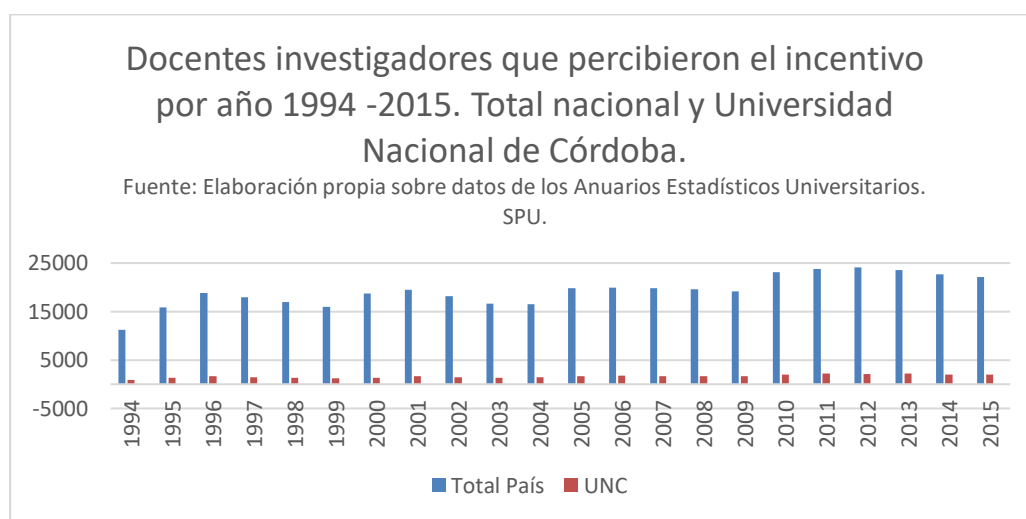
Ref: 1: dedicación exclusiva; 2: dedicación semiexclusiva; 3: dedicación simple.

En una lectura de conjunto, el monto percibido por un investigador fue variando no sólo por modificaciones en la matriz y cambios producidos en la situación de revista y categoría de los docentes-investigadores, sino también por las nuevas incorporaciones luego de cada convocatoria a categorización y al escaso crecimiento de la asignación presupuestaria destinada al Programa, especialmente en los últimos años. Como se muestra en el cuadro siguiente, en términos cuantitativos el Programa ha ido ampliando su base de investigadores categorizados e incorporados al sistema: en 1994 participaron en el Programa un total de 11.199 docentes investigadores de los cuales 859 pertenecían a la UNC. En el año 2015, luego de su funcionamiento ininterrumpido aunque irregular y de cinco convocatorias a categorización, participaron en el programa y percibieron el incentivo casi el doble, 22.126 docentes investigadores, con un máximo histórico de 24.122 participantes en 2012, luego de los resultados de la

convocatoria 2009, que tuvo la particularidad de extenderse hasta 2011<sup>37</sup>. La UNC, con una tendencia semejante, registró un máximo de 2.257 docente investigadores incentivados en 2013.

Como puede apreciarse, la UNC acompañó en general el ritmo de crecimiento del total nacional, aunque con algunas variantes especialmente en los últimos años en los que la participación de la UNC en el total nacional aumentó llegando al 9,58 % del total nacional en 2013.

Según datos de la última Autoevaluación Institucional, en el año 2018 se encontraban categorizados 2740 (34,88 %) de un total de 7856 docentes de la UNC (Autoevaluación Institucional, 2018, p. 237).



**Gráfico N° 2**

<sup>37</sup> Por medio de la Res. Conjunta SPU N° 1234 y SACT N° 19 de 2011, la Autoridad de Aplicación realizó una convocatoria especial con el objeto de promover la incorporación al Programa de docentes investigadores que a esa fecha no contaban con categoría vigente por algunas razones especificadas en el llamado: "Docentes investigadores que hayan retornado al país y al ámbito universitario a través de programas oficiales de reinserción" (Art. 1) o ser docente investigador en una universidad nacional y no poseer categoría vigente (Acceso bienal según el Art. 24 del Manual de Procedimientos). También se ampliaba la convocatoria para docentes investigadores que al momento del llamado a categorización de 2009 no hubieran contado con el requisito de cargo docente mínimo, que fue objeto de excepción en la Resolución SPU N° 474 y SACT N° 014/ 21 octubre de 2009.

Debido a la falta de actualización de la masa presupuestaria sufrida en el transcurso de la última década, el mecanismo se debilitó como incentivo económico, pero mantuvo su capacidad regulatoria y clasificatoria. Al respecto una fuente gremial sostenía informalmente que, a su parecer, durante los últimos años no se reclamó su actualización por sostener una posición de reivindicación salarial homogénea e incorporada al salario básico, el cual se actualizó de manera sostenida durante el período.

El segundo componente, la categoría equivalente de investigación (CEI), supone una evaluación integral de los antecedentes académicos de los docentes investigadores universitarios en base a un conjunto de criterios establecidos por la Autoridad de Aplicación y la consecuente asignación de un puntaje que habilita para la obtención de una categoría determinada en una escala dada según un procedimiento de asignación establecido inicialmente en el Anexo III del Decreto N° 2427/93. En esa norma la escala estaba compuesta por cuatro categorías, A, B, C y D, siendo la primera (A) la máxima categoría y esta última (D) la categoría de iniciación (Anexo I del Decreto N° 2427/93). A partir de la aprobación de un Manual de Procedimientos en 1997 (Res. Ministerial 2307/97) y la convocatoria a categorización de 1998 la escala tuvo variaciones y se definieron cinco categorías, 1 a 5; siendo la 1 la máxima categoría alcanzable y la 5 la categoría de inicio.

Tal como se establece en el Manual de Procedimientos, en el proceso de categorización intervienen pares académicos con CEI I y II, nucleados en un Banco de Evaluadores organizado por campos disciplinares. Los mismos son convocados por la Comisión Nacional de Categorización para la constitución de

Comités Nacionales de Evaluadores con "adecuado equilibrio" en su integración regional y disciplinaria (Art. N° 17). Su función principal es la de valorar los antecedentes de los postulantes y proponer a la Comisión Nacional la categoría que estimen corresponde a cada solicitud y el cumplimiento de las condiciones restrictivas de cada categoría. El Art. N° 18 de la Res. ME N° 1543/14 que aprueba el Manual de Procedimientos actualmente vigente, establece las "condiciones cualitativas" para la obtención de cada categoría, todas ellas acumulativas a las establecidas en el Art. 5: ser graduado universitario, poseer un cargo rentado regular en la universidad estatal que lo presenta, participar o haber participado como integrante y/o director de proyectos de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social en entidad reconocida, o graduado o alumno regular de carrera de posgrado acreditada y/o becario de investigación de institución reconocida, nacional o extranjera.

Aunque la política de incentivos se diseñó originariamente orientada a las universidades públicas nacionales, en junio de 2015 se aprobó, por el Decreto N° 1153 del Ministerio de Educación, la creación de un Programa de Categorización de Docentes Universitarios que significaba en la práctica la extensión de los beneficios del Programa de Incentivos "a todo el sistema universitario, de manera que también las universidades de gestión privada y los institutos universitarios dependientes de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, puedan integrar a sus docentes a un sistema que categorice a sus investigadores con parámetros y criterios homogéneos". De esta manera, en la convocatoria a Categorización 2014/2015 se presentaron por primera vez

docentes provenientes del conjunto de instituciones universitarias argentinas públicas y privadas.

Puede afirmarse sin temor a error que este componente, la categoría, operó clasificando y jerarquizando a los docentes universitarios más allá de los objetivos declarados y favoreció la incorporación en la comunidad académica de nuevas prácticas en búsqueda de las siempre valoradas reputación y prestigio.

De hecho, la categoría alcanzada en el proceso de categorización ha cumplido y cumple varias funciones clasificatorias ya que habilita o no la dirección de proyectos, la obtención de subsidios para la investigación, la participación en el Banco de Evaluadores, el registro de expertos de CONEAU y otras actividades de evaluación. Pero también opera como una distinción dentro de las propias universidades. Así lo han considerado los numerosos estudios realizados sobre el particular y los propios administradores del Programa. Según señalaba en 2017 la ex Directora del Programa, Silvia Mazza, contar con una categoría resulta un bienpreciado por la comunidad académica y refiere a las expectativas que se generan en los docentes investigadores sobre la obtención de una categoría frente a cada convocatoria. Prueba de ello, afirmaba la funcionaria, son las cifras de la Convocatoria 2014 a la que "se presentaron 28.714 solicitudes, que corresponden en un 11,46% a Categorías I, 13,99% a Categorías II, 30,00% a Categorías III, 20,14% a Categorías IV y 24,40% a Categorías V" y "25.020 solicitudes presentadas para el cobro de incentivo correspondiente al año 2016" (Mazza, 2017). Subrayaba especialmente el incremento de nuevos postulantes, 12.304 sobre un total de 28.292 presentaciones admisibles lo que, en caso de una resolución favorable,



significa un crecimiento del 43,49% del sistema (Mazza, 2017). Otro indicador mencionado son las 25.020 solicitudes presentadas para percibir el incentivo correspondiente al año 2016, en comparación con los 22.126 docentes que percibieron el incentivo en 2015.

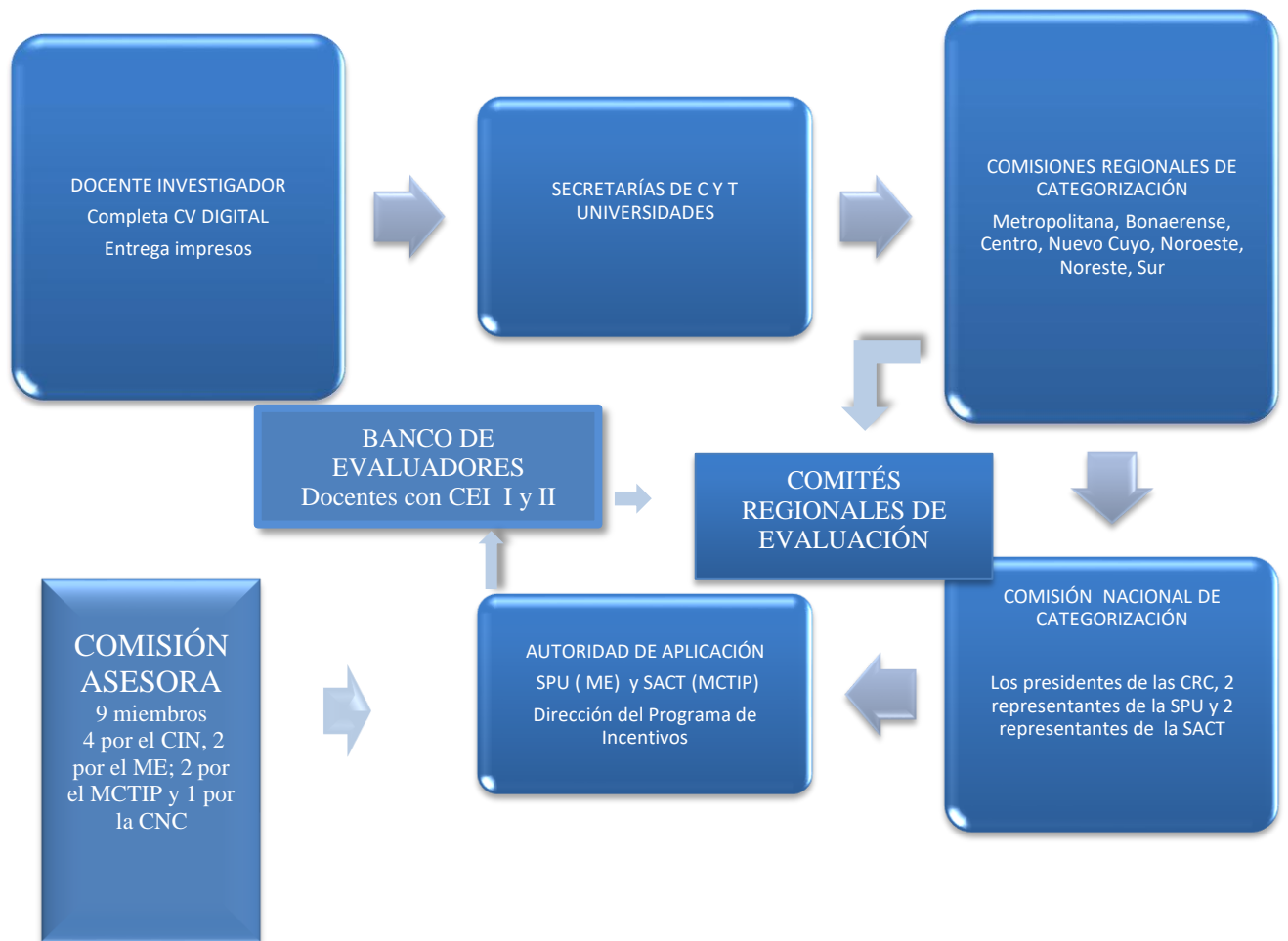
En 2018 la UNC registraba un total de 272 (9,93%) docentes investigadores con categoría I, 287 (10,47%) con categoría II; 745 (27,19%) con categoría III, 632 (23,07%) con categoría IV y 804 (29,34%) con categoría V, del total de 2740 docentes investigadores categorizados, según datos del Sistema de Información para el Mejoramiento Institucional (SIEMI-CONEAU, citado en el Informe de Evaluación Institucional de la UNC 2018).

El Programa está organizado en varios niveles de gestión con funciones diferenciadas y específicas: un nivel central en la SPU, la Dirección del Programa, con la asistencia técnica de una Comisión Asesora, que está a cargo de una Comisión Nacional de Categorización y Comisiones Regionales de Categorización<sup>38</sup>; y un nivel local a cargo de las respectivas Secretarías de Ciencia y Técnica o similares de las universidades nacionales, a cargo de las cuales ha recaído

---

<sup>38</sup> Las regiones fueron delimitadas a partir de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior-CPRES (Art. N. 10 de la LES). Estos consejos constituyen un espacio de articulación y cooperación para la planificación y el desarrollo del nivel superior en el ámbito territorial de su jurisdicción dado que reúnen a todos los actores de la educación superior de una región determinada: universidades públicas y privadas, gobierno nacional y gobiernos provinciales. Inicialmente se definieron las siguientes: Noreste, Noroeste, Centro Este, Centro Oeste, Metropolitana, Bonaerense y Sur (Res. Nº 602/95 del Ministerio de Cultura y Educación), encontrándose la UNC incluida en el CPRES Centro Oeste al igual que todas las instituciones de educación superior públicas y privadas de las provincias de Córdoba, San Juan, La Rioja, San Luis y Mendoza. En abril de 2016, por Resolución 280/2016 del Ministerio de Educación y Deportes, se redefinió la conformación de los CPRES, creando el CPRES Nuevo Cuyo (La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis) y el CPRES Centro (Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe), por lo que la UNC comenzó a participar de este último. Sin embargo, para todas las actividades relacionadas con el proceso de categorización 2014, participó de la Comisión Regional Centro Oeste, que se reunió a esos efectos en la Universidad Nacional de Cuyo.

buena parte de la administración local del Programa y la categorización de los postulantes a la categoría V, a través de un comité local.



**Gráfico N°3 Proceso de categorización del Programa de Incentivos**

Una debilidad manifiesta del proceso es que la asignación de categorías que se inicia por la apertura de una convocatoria, establecida cada cuatro años por el Manual de Procedimientos, se ha convertido en un complejo proceso que se extiende por varios años hasta su resolución. Una muestra de

ello es que el proceso de categorización iniciado en 2014 estaba concluyendo en 2018 y buena parte de los docentes investigadores postulados fueron notificados de los resultados durante 2019.

En el mismo sentido y luego de una revisión general del Programa, los acuerdos alcanzados en el "Primer Taller sobre el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores" entre los participantes del CIN, la SPU y el MinCyT<sup>39</sup>, marcaban la necesidad de pasar del sistema implementado por el Decreto N°1153/2015 a un mecanismo de categorización centralizado, en un ámbito especializado de gestión, con un soporte informático que pueda viabilizar y agilizar la participación remota de comisiones de categorización, con un sistema de ingreso y promoción abierto y permanente pero con altos niveles de exigencia y orientado a la productividad.

A partir de las coincidencias logradas y con el apoyo del CIN y el CRUP, se aprobó, por Resolución Ministerial 1216/2019, la creación del Sistema Nacional de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN), mecanismo homogéneo y común para las universidades públicas y privadas del país.

El SIDIUN, desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCYT), fue presentado a la comunidad universitaria en junio de 2019, en la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN. En la oportunidad, distintos actores universitarios destacaron el nuevo sistema.

---

<sup>39</sup> El encuentro, realizado en julio de 2017, contó con la participación de especialistas nacionales y extranjeros en la materia y concluyó con un documento que plasma los acuerdos alcanzados sobre las orientaciones que deberá guiar una posible reformulación del Programa. Entre los asistentes se destaca la intervención de la especialista mexicana Rocío Grediaga Kuri y la experta argentina Ana García de Fanelli. Los documentos están disponibles en <http://www.cin.edu.ar/comisiones/taller-cin-spu-mincyt-programa-de-incentivos-a-docentes-investigadores/>

El actual Ministro de Educación de la Nación Jaime Perczyk, en aquel momento presidente del CIN, señalaba que el proyecto "tiene consenso en el ámbito universitario ya que comenzó a trabajarse de manera democrática por rectores de universidades públicas y privadas y que jerarquiza la función del investigador". (<https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presento-el-sidiun-el-sistema-nacional-de-categorizacion-de-docentes-investigadores>)

Como es sabido, la Pandemia Covid 19 y el aislamiento sociosanitario dispuesto desde marzo de 2020 impactaron de lleno en el sistema universitario y en las instituciones, modificando sustantivamente las prioridades de la agenda política universitaria, por lo que no hubo avances significativos en su implementación y finalmente fue derogado en marzo de 2023, sin haber sido ejecutado.

En su reemplazo se creó un nuevo programa, el Programa para la Investigación Universitaria Argentina (PRINUAR), que incluye a instituciones universitarias de gestión estatal, privada e instituciones universitarias dependientes de organismos públicos nacionales, que se presenten voluntariamente. Se convoca a una nueva categorización para abril/mayo de 2023, que pretende terminar con la mora mencionada.

Entre los elementos a destacar en el nuevo sistema puede mencionarse la periodicidad de las convocatorias establecidas cada dos años para ingreso y promoción y cada cuatro años para conservar una categoría ya otorgada, dato que contrasta significativamente con la frecuencia actual de 4 años por convocatoria que, como hemos señalado, ha sido de cumplimiento muy irregular en los años de vigencia del Programa. El objetivo

declarado de la creación del nuevo sistema es "jerarquizar la investigación científica y el desarrollo (I+D) y de las Artes en el ámbito del Sistema Universitario Argentino" (RM N°472//23 de creación del PRINUAR, art. N°1).

La gestión general del programa será centralizada a cargo de la SPU, contará con una estructura que incluye una Coordinación, una Comisión Directiva, una Comisión de Acreditación y Comisiones por áreas y subáreas de conocimiento y su operatoria será completamente virtual, vinculada al CVar.

En relación con los criterios se menciona que se trabajará con criterios federales, homogéneos, pero no universales y de igualdad de género, atendiendo particularmente la investigación en artes. Esto último significa un fuerte reconocimiento a la producción de conocimientos en las áreas artísticas, largamente reclamado por el campo artístico (Pacheco, 2022).

Se avanza sobre modificaciones del articulado del Manual de Procedimientos, definiendo dimensiones generales y dimensiones específicas para la categorización. Entre estas últimas se incluyen las condiciones necesarias para acceder a cada categoría, que analizaremos en el próximo capítulo.

## **B.2 La acreditación de las carreras de posgrado**

Como ya se señaló en el capítulo anterior, la formación de cuarto nivel en Argentina estuvo regulada casi exclusivamente por las universidades y más ligada a los campos disciplinares hasta comienzos de los años `90 en que fue creada la CAP. Según informa la propia CONEAU (1998), en la convocatoria a acreditación (de carácter voluntaria) de maestrías y doctorados académicos de 1995, se presentaron más

del 60 % (298) de total de programas vigentes (489). La tarea de la CAP fue asumida en 1997 por la CONEAU, en virtud del art. 46 inc. b de la LES.

En sus veinte años de existencia, la CONEAU ha cumplido con esta función y ha sido evaluada positivamente en varias ocasiones tanto en su funcionamiento como en sus resultados e impactos y en el esfuerzo empeñado en la construcción de la legitimidad necesaria para el reconocimiento público de su accionar.

Desde su constitución, la agencia se vio en la necesidad de atender la diversidad de criterios de los comités de pares y falta de consistencia en la formulación de las resoluciones (CONEAU, 2015) por lo que se abocó a generar las condiciones para contar con regulaciones y procedimientos que quedaron plasmados en la Resolución Ministerial 1168/97. Luego de estas definiciones del Ministerio Nacional, en acuerdo con el Consejo de Universidades, se produjo la primera convocatoria a acreditación de carácter obligatoria de 1997.

La norma reguló, entre otros aspectos, sobre el conjunto de condiciones necesarias para ser miembro del cuerpo docente de posgrado en las definiciones de los criterios y estándares que se describen a continuación, las que fueron luego perfeccionadas en la Resolución 160/2011 actualmente vigente.

Sin embargo, como analizaremos en el próximo capítulo, pueden rastrearse en las resoluciones de acreditación emitidas por la CONEAU otros criterios y estándares no mencionados en la norma. La intervención de los comités de pares redundaba en un proceso de regulación mixta que descansa en el uso de formularios producidos y disponibilizados por la Agencia, la intervención de los técnicos, las reuniones de consistencia, pero que combina a modo de recontextualización, trayectorias

institucionales y profesionales de los propios pares evaluadores.

#### **b.2.1. La acreditación en la Resolución 1168/97**

A partir del Acuerdo Plenario N° 06/97 del Consejo de Universidades, que recogió las posiciones del CIN y del CRUP; el Ministerio de Cultura y Educación emitió esta Resolución, fijando los criterios y estándares mínimos para la acreditación de las carreras de posgrado (Art.1) presenciales y las pautas organizativas (Art. 2) para su aplicación por parte de la CONEAU y otras agencias que pudieran ser reconocidas a tal fin.

El Anexo I establece dos criterios de interpretación de la norma: que se consideren estándares "mínimos" y que, en su aplicación, se respeten los principios de autonomía y libertad de enseñanza y aprendizaje.

Los criterios fijados para la acreditación refieren a:

- a) **Marco institucional de la carrera.** Incluye definiciones de la universidad sobre su sistema de posgrado, regulaciones específicas para la carrera para la cual se solicita acreditación e información sobre el comportamiento de la matrícula (aprobación, retención y graduación) "en un marco general de congruencia y consistencia con la naturaleza del estatuto de la institución". Reconoce además la posibilidad de presentar a acreditación carreras interinstitucionales para lo cual es imprescindible contar con convenios específicos.
- b) **Plan de Estudios.** Fija criterios de coherencia e integralidad entre los componentes del proyecto. Reconoce doctorados y maestrías personalizados. Se definen con mayor detalle los tres tipos de carrera

reconocidos en el Art.39 de la LES: doctorado<sup>40</sup>, maestría<sup>41</sup> y especialización<sup>42</sup>, para los cuales establece carga horaria mínima de 360 horas reales de dictado para las especializaciones y 540 para las maestrías, a las cuales se adicionan 60 hs. para tutorías y/o trabajos de investigación, independientemente de la tesis.

- c) **Cuerpo académico.** Definido como el "conjunto de docentes e investigadores acorde con los objetivos de las diferentes disciplinas ofrecidas", puede estar compuesto por el director del programa, un comité académico, el cuerpo docente (profesores estables -al menos el 50%- e invitados) y los directores de tesis - con un máximo de 5 tesistas a cargo- o académicos con funciones equivalentes. Deberán tener al menos una formación de posgrado equivalente a la ofrecida por el posgrado, que podrá reemplazarse con criterios de excepción,

---

<sup>40</sup> "Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un director de tesis, y culmina con su evaluación por un Jurado, con mayoría de miembros externos al programa donde al menos uno de estos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor" (Res MCE 1168/97).

<sup>41</sup> "Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplinar o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un Jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de magister, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria" (Res MCE 1168/97).

<sup>42</sup> "Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación" (Res MCE 1168/97).



flexibilidad y gradualidad por trayectorias equivalentes.

- d) **Alumnos.** Debe incluirse un detalle de las "políticas, procesos y condiciones de admisión, evaluación, promoción y graduación" como así también "orientaciones" sobre el plan de estudios y la titulación.
- a) **Equipamiento, biblioteca y centros de documentación.** Este criterio se establece con un sentido de gradualidad y referido a la garantía de accesibilidad y adecuación a las actividades que se desarrollen.
- b) **Disponibilidad para la investigación.** Referido a los ámbitos institucionales de investigación, la existencia de programas y proyectos vinculados al posgrado y los ámbitos de actividades de investigación de los docentes del cuerpo académico.

De lo expuesto se desprende que, en sentido estricto, la Resolución precisa un conjunto de criterios, en tanto descriptores o atributos (Stake, 2006), y consideraciones generales a tener en cuenta en cada una de las seis dimensiones definidas. Sólo se establecen algunos estándares puntuales, como la carga horaria o el tipo de trabajo final exigible en cada caso. No hay otras definiciones de cantidades necesarias verificables de cada atributo para emitir un juicio de valor (Stake, 2006).

La categorización se definió como voluntaria y no vinculada a financiamiento directo, pero además del lógico

prestigio institucional que supone, ha funcionado como criterio de elegibilidad para becas, especialmente de CONICET<sup>43</sup>.

### **b.2.2. La Acreditación de los postgrados en la Resolución ME N° 160/2011**

Esta Resolución, que reemplaza la anterior, recoge la propuesta elevada por el Consejo de Universidades y plasmada en el Acuerdo Plenario N° 100/11; a instancias del CIN, el CRUP y la propia CONEAU. Como la anterior, señala la norma, se trata de mínimos que respeten la autonomía y la libertad académica de las instituciones universitarias y cumplan criterios de amplitud y flexibilidad de aplicación a los fines de atender diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales.

Modifica las definiciones de la Res. 1168/97 en relación con los tres tipos de posgrados reconocidos e introduce la figura de *maestría profesional*, no considerada en la anterior regulación, con énfasis en el fortalecimiento o consolidación de competencias para desempeñarse en un campo profesional específico, distinguiéndola de la maestría académica, vinculada específicamente con la investigación y la producción de conocimientos en una o varias áreas disciplinares (Apartado 1.2.2).

En relación con la definición de estándares y criterios, establece que deberán ser de aplicación diferencial con relación a su amplitud, según se trate de carreras en funcionamiento (con o sin egresados) o carreras nuevas, o bien según sea una primera acreditación o subsiguientes.

Introduce el tratamiento de los posgrados a distancia que no habían sido considerados con anterioridad, entendiéndose

---

<sup>43</sup> Como señala Salto (2017) luego de 2000, el organismo modificó este requisito por una preferencia y actualmente se requiere que se trate de posgrados acreditados, sin indicación de categoría.

que las actividades curriculares para los alumnos no requieren de su presencia en ámbitos específicos, con la sola excepción de las prácticas. Dedicar un título completo a precisar los criterios y estándares específicos de la modalidad a distancia, sin perjuicio del cumplimiento de los definidos para los posgrados en general. Se adiciona un criterio de sustentabilidad académica de la carrera a acreditar y se amplía el alcance de la vinculación con otras instituciones.

En la cuestión que nos ocupa, los criterios y estándares para aplicar al cuerpo académico, la Resolución introduce un nuevo elemento, la estructura mínima de gestión, definiendo funciones que deben ser cumplimentadas por al menos un director y una comisión académica.

Sobre requisitos de formación mínima exige titulación no menor para el director de la carrera con la sola excepción de "áreas sin tradición académica de posgraduación" y para el cuerpo académico en su conjunto exige "formación equivalente" acorde con los objetivos de la carrera de que se trate, tal como lo refería la resolución anterior, sin mencionar el criterio de gradualidad. Además, se mantiene el requisito del 50% de docentes estables -con trayectoria institucional- haciendo una salvedad según zonas o áreas formativas con escasa tradición.

A partir de la Resolución 160/11, la CONEAU adecuó los procedimientos que habían sido establecidos en 1999 (para posgrados en funcionamiento) por la Ordenanza CONEAU N°4 y modificada en cada convocatoria (Ordenanzas CONEAU N° 31/02 y N° 33/02 y N° 45/05 y la actualmente vigente N°59/13) con el objeto de ir ajustando distintos aspectos como plazos y modalidades de presentación a la nueva regulación (CONEAU, 2015) e introdujo nuevos formatos a las presentaciones.

Un párrafo especial merece la regulación producida por la utilización de formularios electrónicos y software que el Área de Acreditación de Posgrados viene desarrollando hace años. Desde los primeros formularios en formato Word hasta el actual sistema de gestión web, CONEAU Global, creado por el Área de Sistemas entre 2013 y 2014, se fueron configurando dispositivos que resultaron eficaces para objetivar criterios evaluativos y, así, normalizar la emisión de los juicios con la pretensión de aplicar pautas homogéneas. En varios sentidos, podría afirmarse que los formularios fueron normalizando tanto la autoevaluación del posgrado realizada por la institución en la que la carrera se inserta y la presentación a acreditación propiamente dicha como la tarea de los pares evaluadores.

No obstante ello, y a pesar del trabajo técnico de acompañamiento y las reuniones de consistencia para adecuar los dictámenes a lo regulado, la presencia de sesgos parece inevitable. La falta de uniformidad en la aplicación de los criterios e inconsistencias de los dictámenes (IESALC, 2007, Fliguer, 2013) han obligado a atender los criterios de conformación de comités de pares y la preparación de estos para el cumplimiento de la tarea encomendada. Son en definitiva los pares académicos quienes, permeados por trayectorias institucionales y/o profesionales, emiten los juicios que van a conformar el dictamen. Sobre esta conformación de los comités de pares, la norma emanada del ministerio nacional sólo refiere a la formación requerida, equivalente o superior a la exigida al cuerpo académico que se evalúa y reconocida competencia (Res. ME 160/11). Sin embargo, desde los inicios de la regulación y tomando como base los pares que habían actuado en

la CAP, los criterios utilizados<sup>44</sup> para la conformación del Registro de Expertos incluyeron especialmente investigadores de las diversas áreas (anexo I de la Ordenanza CONEAU 12/97).

Al respecto, Barsky (2014) argumenta que la forma en que se elaboraron los listados iniciales de pares expertos sesgó la conformación de los comités debido a que gran parte de los evaluadores fueron seleccionados entre el personal científico de todas las áreas disciplinares de CONICET y los investigadores trasladaron sus criterios de calidad de la investigación (referidos a personas) a la evaluación de procesos e instituciones. Otros autores sostienen que el problema radica en las limitaciones de los estándares vigentes para evaluar la diversidad de la oferta real del sistema (Fliguer, 2013) o lo atribuyen a la tensión entre las formas de selección, la preparación previa para realizar las tareas de evaluación encomendadas y la valoración que los propios evaluadores le asignan a su rol, sin encontrar mayor vinculación con los perfiles disciplinarios de pertenencia (Marquina, 2016).

Si bien se ha sostenido que la tensión producida entre las regulaciones establecidas, los instrumentos empleados durante el proceso y las interacciones mediadas entre

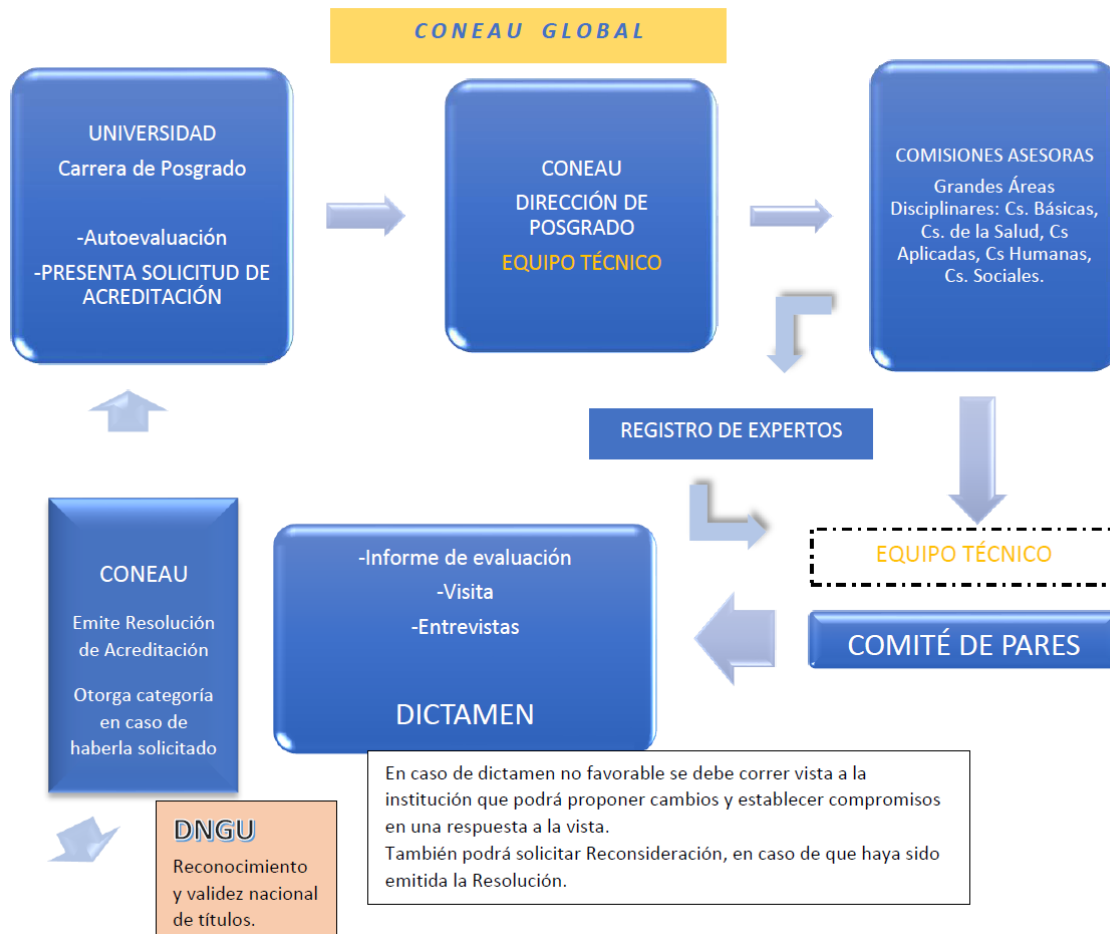
---

<sup>44</sup> En base al art. 15 del Decreto 173/96 reglamentario del funcionamiento de CONEAU, la Ordenanza 12/97 estableció que “El Registro de Expertos contendrá los datos de todas las personas que cumplan con alguno de los siguientes requisitos: a) Ser investigadores categorizados “A” en el Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación y, eventualmente, categorizados “B” en aquellas áreas disciplinarias donde no haya número suficiente de categorizados “A”. b) Ser investigadores del CONICET, en las categorías de Superior, Principal o Independiente. c) Ser investigadores, con categorías equivalentes a las del punto anterior, del CONICOR, CIC, y otros Consejos provinciales de investigación. d) Ser profesionales, docentes y/o investigadores con nivel de Profesor Titular, Título de Posgrado o mérito equivalente, que a juicio de las máximas autoridades de las Universidades Nacionales y Privadas, de las Asociaciones Profesionales y/o de las Académicas científicas y artísticas reúnan condiciones de idoneidad profesional, experiencia académica, capacidad como evaluador de instituciones universitarias y/o experiencia en la conducción, administración y gestión de programas académicos, programas investigativos o institucionales a nivel universitario (Ordenanza CONEAU 12/97, Anexo I).

evaluadores y evaluados “ponen en cuestión el sentido participativo y autorregulado tendiente al mejoramiento” considerado por los autores como intrínseco a la evaluación y acreditación universitaria (Marquina et al., 2009, p. 20) también se han destacado los esfuerzos de CONEAU por ampliar los perfiles según los requerimientos<sup>45</sup> y normalizar los procesos a partir de los ya mencionados cambios en los procedimientos e instrumentos y desarrollo de sistemas informáticos. Debe señalarse además que los posibles sesgos que pudieran haber introducido los pares expertos y que no hayan sido subsanados en las reuniones de consistencia, son especialmente abordadas en instancias de revisión de la Subcomisión de Posgrado, para aportar a la decisión final de la CONEAU que se dirime en el Plenario de la Comisión.

---

<sup>45</sup> El Informe de Autoevaluación de CONEAU (2015) reporta una constante ampliación del registro que pasó de 6.963 expertos en 2007 a 12.272 expertos en diciembre de 2014. Se atribuye este crecimiento al importante volumen de trabajo asumido por la agencia tanto para las evaluaciones institucionales como para distintas convocatorias a acreditaciones de carreras de grado y posgrado.



**Gráfico N°4: Proceso de Acreditación de Carreras de Posgrado**

En síntesis, se evidencia que la CONEAU fue tratando de homogeneizar las actividades de acreditación de carreras de posgrado y para ello fue avanzando en la normalización de los procedimientos y trámites, pero también fue avanzando en la precisión y explicitación de criterios y estándares en un claro proceso de regulación de control que produjo una recontextualización de la política en el nivel de la Agencia y en el nivel de las instituciones. La acreditación y la eventual categorización de los posgrados es un área sensible para las universidades y las unidades académicas. Como es lógico pensar, en el afán de acreditar de la mejor manera sus carreras

desarrollan un comportamiento adaptativo a lo establecido en cada convocatoria, con una respuesta más bien autorregulatoria (Salto, 2018). Es dable afirmar que, como veremos en los próximos capítulos, cualquier alusión a la valoración del cuerpo académico orienta las decisiones futuras al respecto, muchas de las cuales recaen en el director del posgrado y tienen sus efectos.

### **B.3. La evaluación de la gestión docente como mecanismo de estabilidad docente universitaria o la "Carrera Docente".**

La discusión acerca de los mecanismos de ingreso y permanencia de los docentes universitarios no es nueva y ha sido largamente enmarcada en los principios reformistas de concurso para el ingreso a la docencia universitaria y en la periodicidad de las cátedras<sup>46</sup>. Sin embargo, la estabilidad laboral de los docentes universitarios puede ser considerado también en un largo anhelo de buena parte del profesorado y una reivindicación gremial de años que tensiona estos preceptos reformistas en el país.

En 1990, Bertoni y Cano señalaban que a partir de los cambios producidos por la política de reclutamiento de los profesores introducida por la gestión alfonsinista (1983-1989) y las condiciones laborales estructurales en contexto de profunda crisis económica (bajos salarios docentes y escasísimas oportunidades en el mercado de trabajo), surgían "corrientes que proponen la eliminación del principio de periodicidad de la cátedra universitaria, o sea, que proponen la anulación de los concursos periódicos y su reemplazo por

---

<sup>46</sup> Mecanismo en manos del Estado desde la Ley Avellaneda Nº 1597 y que, como señala Walker (2013), sería finalmente otorgado a las universidades por la Ley Guardo Nº 13031/47, reconociéndoles potestades para seleccionar y nombrar a sus profesores sin injerencia estatal.



mecanismos regulares de evaluación de carrera docente" (Bertoni y Cano, 1990, p.21). Según se ha señalado desde el sector gremial, la carrera docente fue considerada una reivindicación fundacional de los sindicatos y centrales de trabajadores de la educación universitaria del país, en el marco del reconocimiento del derecho constitucional de estabilidad laboral del empleo público.

La principal disputa parece instalarse en la idea de que "sólo" el concurso periódico puede garantizar una carrera académica del nivel requerido en las universidades (IEC CONADU, 2012). En este sentido, la posición gremial sostiene que la renovación por mecanismo de carrera docente "proporcionar un marco de previsibilidad en el cual los trabajadores puedan proyectar su desarrollo académico personal, y permite a las instituciones contar con un principio que contribuye a planificar el crecimiento ordenado de las plantas" que favorece la mejora institucional (IEC CONADU, 2015:4).

A comienzos de los noventa y en línea con esta reivindicación gremial, el CIN acordaría con la SPU constituir una Comisión Mixta "a fin de elaborar un régimen laboral docente único para todas las Universidades Nacionales" (Acuerdo Plenario N° 126/93). Entre las cuestiones a tratar referidas a "las condiciones de ingreso, permanencia, promoción y perfeccionamiento; las categorías docentes, obligaciones, dedicaciones y régimen de incompatibilidad, y el sistema de remuneraciones" se planteaba la necesidad de discutir condiciones para establecer algún mecanismo de estabilidad sujeto a un régimen de evaluación académica, permaneciendo el ingreso a la carrera académica y la promoción a categorías superiores sujetos a los mecanismos de concurso.

Por su parte, en 1995, la LES incluiría una referencia a la carrera académica como derecho de los profesores

universitarios (Art. 11, inc. a) reconociendo el mecanismo de concurso como sistema de selección para el ingreso (Art. 51) a la vez que reconocía las atribuciones de las instituciones universitarias, en el marco de la autonomía, para "establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente" (Art. 29, inc. h).

Vain (1998) rescata un conjunto de definiciones sobre Carrera Docente surgidas del análisis de los trabajos presentados en las Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata en 1993. El trabajo da cuenta de los principales ejes en los que se apoyaba tal definición como: "a) un proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos docentes, apuntando a incrementar la calidad académica, b) un conjunto de reglas de juego que regulan el tránsito del docente en la institución (ingreso, permanencia, promoción, etc.), c) un sistema de formación y capacitación de los docentes" (p.78). Los distintos mecanismos definidos por las universidades desde entonces han puesto el mayor peso en uno u otro de ellos.

Luego de un largo proceso de trabajo gremial<sup>47</sup> y en un contexto valorado por las centrales sindicales como de reconocimiento y ampliación de derechos, la Carrera Docente entra en la paritaria nacional docente<sup>48</sup> universitaria en el Acta Acuerdo del 17 de abril de 2012 en la que se establece:

---

<sup>47</sup> Este proceso reconoce antecedentes en la presentación de los primeros borradores de CONADU en el Plenario de Santiago del Estero en 1995, la homologación del acuerdo entre el CIN y los sectores gremiales docentes mediante el Decreto 1470 de 1998, la aprobación de un primer proyecto de Convenio en 2004, los avances entre 2007 y 2009 retomadas en las negociaciones en 2011.

<sup>48</sup> El capítulo sobre carrera docente del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) fue rubricado en noviembre de 2012 por los sectores gremiales representando a los docentes universitarios y el CIN, en cumplimiento del Acta Acuerdo de abril. <http://conadu.org.ar/historico-docentes-universitarios-acuerdan-capitulo-de-carrera-docente-del-convenio-colectivo/>

El texto completo del CCT, firmado entre la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), la Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios (CONADU Histórica), la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN), la Unión Docentes Argentinos (UDA), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Asociación Gremial de Docentes de la

Las partes acuerdan que en el marco del Convenio Colectivo que se encuentra en proceso de negociación entre el Consejo Universitario Nacional y las Federaciones Docentes, se incluirá un régimen de Carrera Docente que contenga las siguientes características mínimas: 1) El ingreso a la Carrera Docente se realizará por concurso abierto y público de oposición y antecedentes. 2) La permanencia en el cargo que el docente hubiera alcanzado estará sujeta a un mecanismo de evaluación periódica que las universidades deberán reglamentar en el marco de sus disposiciones estatutarias. 3) Deberá prever un régimen de promoción que las universidades reglamentarán en el marco de sus disposiciones estatutarias.

Como señala Walker (2013), la política universitaria corre el foco de la evaluación orientada a la mejora de la calidad, discurso hegemónico de los años noventa, para colocar el énfasis en la discusión de la estabilidad laboral de los profesores universitarios y en la definición de mecanismos de evaluaciones periódicas del desempeño docente individual orientados por condiciones para la permanencia.

A partir de ese hito, considerado por las autoridades de la Asociación de Docentes e Investigadores de Córdoba (ADIUC) como "un piso de derechos" que incluye la homologación salarial y los derechos a la estabilidad de los trabajadores, el CCT para docentes de la UNC fue firmado en Córdoba el 17 de setiembre de 2014, por acción de la Comisión Negociadora Particular, prevista por el Art. N° 8 del CCT.

---

Universidad Tecnológica Nacional (FAGDUT), por el sector gremial y el CIN, por el sector patronal; fue aprobado el 16 de Abril de 2014 y está vigente desde el 1 de Julio de 2015, con la firma del Decreto 1246/15 del P.E.N. Texto completo de la norma en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/245000-249999/248779/norma.htm>

Unos años antes la Universidad Nacional de Córdoba había avanzado en la incorporación en sus Estatutos de un mecanismo de Carrera Docente que otorgaría la reclamada estabilidad a los profesores.

### **B.3.1. La Carrera Docente en la Universidad Nacional de Córdoba: El "Régimen de evaluación de desempeño docente".**

El inicio del proceso de inclusión de un mecanismo de renovación de cargos mediante un régimen de evaluación del desempeño comenzó en la UNC a mediados de 2007, durante la primera gestión rectoral de la Dra. Carolina Scotto (2007-2010), a partir del compromiso asumido en el sentido de "implementar reformas académicas poniendo en funcionamiento un sistema de evaluaciones periódicas de los docentes concursados, incrementando sustancialmente los concursos públicos de los docentes en toda la Universidad y desarrollando políticas que favorezcan la capacitación permanente, la formación de posgrado y el apoyo a las actividades de investigación de nuestros profesores" (Informe de Gestión, 2010).

Si bien el régimen de concursos para acceder a los cargos docentes forma parte de las normas estatutarias (Arts. N° 68 y 80) y de la tradición reformista de la UNC, el cumplimiento del porcentaje establecido en el artículo 51<sup>49</sup> de la LES había sido desde su sanción de difícil cumplimiento por múltiples razones. Hacia el año 2000 los cargos concursados oscilaban, en promedio general, entre el 30% y el 87% del total según las

---

<sup>49</sup> Los docentes designados por concurso deberán representar un porcentaje no inferior al setenta por ciento (70 %) de las respectivas plantas de cada institución universitaria.

Facultades (Informe de evaluación externa de la UNC, CONEAU, 2001).

Según el Informe de Autoevaluación Institucional 2018, en 2004 se contaba con el 46,93% de los cargos docentes concursados, porcentaje que asciende al 55,40% en 2018, reconociéndose importantes diferencias según se trate de profesores regulares o profesores auxiliares y con reconocida asimetría entre unidades académicas. Esta situación descripta para 2018 se vio profundamente afectada por la suspensión de los procedimientos de concursos debido a la Pandemia Covid 19.

A partir de la decisión política de la Gestión Scotto, en el ámbito del rectorado se inició un trabajo de relevamiento de antecedentes que pudiera ser el insumo para comenzar a discutir el cambio estatutario y a inicios de octubre de 2007 el Consejo Superior aprobó la convocatoria a la Asamblea Universitaria. A fines de noviembre de ese año, la Asamblea Universitaria dispuso, por Resolución 01/2007 del 30 de noviembre de 2007, una modificación del título V de los Estatutos Universitarios, aprobando el proyecto que permite a los docentes que hayan accedido a su cargo por concurso, renovar su designación por períodos de cinco años, mediante un dispositivo, una serie de procedimientos y criterios de evaluación periódica.

En una intervención sobre el tema en la Universidad Nacional de Tucumán, la Dra. Marisa Velasco, prosecretaria general de la UNC, señalaba que "la Asamblea Universitaria se tomó más de cuatro meses sólo para el tratamiento de la carrera docente"

Entre agosto de 2007 y noviembre de ese año hicimos una comisión redactora conformada por assembleístas, decanos y secretarios académicos. Discutimos la reforma estatutaria y la ordenanza de implementación. Decidimos que el ingreso y ascenso de los docentes debía ser por concurso público y abierto -destacó Velasco- y por medio de evaluaciones de desempeño docente de manera periódica" (Sidera Visus, 30 de setiembre de 2014).

Durante el debate, los dos puntos críticos fueron el carácter de la participación estudiantil en las comisiones evaluadoras y el estatus de los profesores auxiliares de la Docencia, designados hasta el momento como Jefes de Trabajos Prácticos. Así el art. 1° establece que se deberá

Modificar los Arts. 44, 62, 64, 66, 68, 69 y 80 de los Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba, los que quedarán redactados en los términos que infra se indican, incorporando como encabezamiento del Art. 63 a 79 del capítulo "DE LOS PROFESORES", Título V Régimen de la Docencia-, el acápite "De los Profesores Regulares" y modificando el acápite "De los Docentes Auxiliares" que encabeza el Art. 80 de dicho capítulo, por "De los Profesores Auxiliares.

Al año siguiente y luego de la aprobación del Ministerio de Educación de la Nación, la tarea de su reglamentación recayó en el Honorable Consejo Superior que aprobó la Ordenanza 06/2008, regulando todo el procedimiento. En su tratamiento la discusión sobre "Carrera Docente" tuvo ejes centrales de discusión:

- La inclusión de los Auxiliares de la Docencia (Jefes de Trabajos Prácticos) en esta modalidad de renovación de la condición de concurso vigente. Quedaron incluidos en el art. N°1.
- El porcentaje de ejercicio de la docencia en el período evaluado. En el art. 4° de la Ordenanza se estableció un mínimo del 60%.
- La posibilidad de las facultades de requerir en sus respectivas normativas, información o pruebas adicionales a las establecidas en el art. 15, en el cual se reconoce explícitamente esa atribución.
- La participación estudiantil en la evaluación de los profesores. Se resolvió en el art. 16, estableciendo que sólo podrán expedirse en lo relativo a la actuación docente del profesor evaluado.

Según refieren los entrevistados, además de lo mencionado, se generaron fuertes discusiones en el HCS sobre el posible riesgo de burocratizar todo el proceso y a partir de esas discusiones surgió la idea de crear una comisión asesora de evaluación docente. Una docente se expresa el particular: "a mí me parece que es la mejor idea que tiene esa ordenanza, si la cuidan, es muy valiosa, esa comisión tuvo efecto los primeros años, garantizó las primeras evaluaciones y le dio agilidad al proceso" (11.FFyH.A.DI.SAA.UNC).

Tal como quedó establecido en la Ord. 06/2008 un Comité Evaluador analizará las actividades de docencia, investigación, innovación tecnológica, extensión universitaria, creación artística, práctica profesional, participación institucional y formación de recursos humanos, que el postulante haya realizado durante la vigencia de su

función. Respecto de la investigación científica, creación artística y la innovación tecnológica, se evalúan la participación y/o dirección de proyectos acreditados, publicaciones, presentaciones a congresos, producciones artísticas, innovaciones tecnológicas (proyectos, convenios, patentes, etc.) y becas de investigación obtenidas, (según reza el Art. 64 de los Estatutos de la UNC. Se incluye también la opinión de los estudiantes sobre las actividades de docencia, a través de un régimen de consulta periódica.

El desempeño docente podrá ser calificado como "satisfactorio", "satisfactorio con observaciones" y "no satisfactorio". En el primer caso, la unidad académica propondrá al Consejo Superior la renovación de la designación por concurso por un período de cinco años; en el segundo el postulante deberá elevar en un plazo de 15 días de notificado el dictamen, una propuesta para subsanar las falencias señaladas por el Comité Evaluador. En caso de resolución favorable, el docente podrá ser designados por dos años. En caso de que el desempeño haya sido considerado "no satisfactorio", se deberá concursar el cargo y el docente podrá participar del mismo.

Es importante destacar que, para la continuidad en el cargo, el docente debe aprobar el módulo Docencia y otros requisitos que varían según cada facultad, en general dependiendo de la carga horaria del cargo que se renueva (dedicación simple: 10 hs. semanales, dedicación semi-exclusiva: 20 hs. semanales y dedicación exclusiva: 40 hs. semanales).

Como se señaló, las unidades académicas pueden definir en sus propias reglamentaciones otros elementos en los que deban



ser evaluados los docentes en dicha unidad académica. En el siguiente capítulo volveremos sobre esas diferencias que fueron plasmando una retraducción situada de la norma y definiendo criterios específicos en las facultades.

### **El formato/los formatos**

La implementación del sistema de evaluación de la gestión y renovación de los cargos quedó en manos de las facultades y para ello el área central disponibilizó un Módulo específico en el Sistema integral de gestión y evaluación -SIGEVA- desarrollado por CONICET, utilizado por la UNC a partir de un acuerdo con el organismo de Ciencia y Técnica nacional en 2010 y a cargo de la Prosecretaría de Informática.

Según el Informe de Gestión Institucional de la SAA central para el periodo 2010-2013, la utilización del SIGEVA UNC se incorporó al proceso en 2011. Para su implementación se realizaron reuniones de capacitación y asesoramiento para los equipos de las unidades académicas que llevarían adelante la gestión, en un trabajo conjunto con la Prosecretaría de Informática y la Prosecretaría General de la UNC. Además, se generó una [Guía](#) que se ofrece en el propio sistema: SIGEVA, Módulo Evaluación Docente (SAA. Informe de Gestión Institucional 2010-2013, p. 2).

En algunas unidades académicas se adoptó el mecanismo de forma inmediata y en otras se fue migrando paulatinamente desde mecanismos propios hacia el SIGEVA. La última en migrar fue la Facultad de Filosofía y Humanidades, que en 2022 comenzó a utilizarlo para las convocatorias a Evaluación 2021 (prorrogada por la Pandemia) y 2022, a partir de lo establecido por la Res. HCS N°59/2021, sobre la continuidad de los concursos docentes

y la evaluación de la gestión docente en la virtualidad. El sistema contemplo también el desarrollo del Módulo de Informes y Planes, para la evaluación anual de los docentes, optativo para las unidades académicas.

Deben considerarse: el plan de actividades académicas presentado para el período que se evalúa, los informes docentes anuales, los informes anuales de desempeño emitido por el responsable de la materia, cátedra, área o departamento en el que se desempeña el docente evaluado, informes del responsable de proyectos de investigación y/o extensión en los que haya participado durante el período, informe de formación de recursos humanos, informes de la consulta periódica a estudiantes y un plan de actividades para el nuevo período.

Una modificación importante en el trámite de presentación y evaluación de las postulaciones se produjo con la aprobación, mediante Resolución del HCS N° 59/2021, de la digitalización de todo el procedimiento, que supone el carácter de declaración jurada de la información ofrecida por los profesores en su postulación y la obligación de la utilización de SIGEVA UNC para todo el proceso.

### **B.3.2. El papel de la Comisión Central**

En el nivel central y desde el comienzo de la puesta en marcha del dispositivo, se conformó una Comisión Asesora de Evaluación Docente (CAED), integrada por un representante de cada unidad académica designado a propuesta de cada Consejo Directivo, con mandato por tres años, con la función de dictaminar sobre lo actuado por los comités evaluadores, con carácter obligatorio, pero no vinculante para el HCS, según lo establecido en los art. 18, 19 y 20 de la Ordenanza 06/2008.

Una docente investigadora que participó de las primeras reuniones de la Comisión Central consideró que

El papel de la comisión es muy importante porque tiene a su cargo la visión general de procedimiento de la evaluación que desarrollan en las facultades. Permite identificar falencias en los procedimientos de modo se subsanar sesgos evaluativos. La comisión identifica los errores procedimentales y los devuelve a las facultades para su reconsideración por parte de los comités de pares. (21.FFYH.DI.PA.AdEx)

Su relevancia radica en que atiende a la forma en que las facultades dan cuerpo a los criterios establecidos en la norma madre en virtud de las especificidades disciplinares y el ejercicio profesional en cada caso y ofrecen sus opiniones al HCS. (21.FFYH.DI.PA.AdEx)

### **Consideraciones finales**

Como se evidenció en el desarrollo del capítulo, los dispositivos estudiados tuvieron y tiene actualmente gran capacidad regulatoria. Asimismo, múltiples actores tuvieron fuerte incidencia en la forma en que se fueron configurando y las orientaciones que fueron tomando los dispositivos, tanto en el nivel nacional como en el local/institucional.

Reguladores y regulados disputan márgenes de actuación y capacidad de toma de decisiones. En este sentido, las instancias colectivas de participación de pares académicos parecen tener una relevancia tal que concitan especial interés para este estudio. Se convierten en un resorte de la acreditación de carreras, la categorización de Incentivos y

carrera docente ya que los criterios que ponen en juego son una reinterpretación de los establecidos en la regulación. Estos criterios requieren de explicitación y análisis. Profundizaremos en los siguientes capítulos.

"El desempeño invita y nos motiva a que nos convirtamos en unos profesionales más efectivos, que logremos más de nosotros mismos hacia nuestro automejoramiento, y también, nos hace sentir culpables o inadecuados si nosotros no logramos dicha meta"  
(Ball, 2015:118)

*Not everything that can be counted counts.  
Not everything that counts can be counted.*

*(Cameron, 1967:13)*

## Capítulo IV

---

### Introducción

El presente capítulo pretende identificar y analizar los criterios que se ponen en juego y en los que se apoya la evaluación de los profesores investigadores en la UNC. Asimismo, se busca desentrañar las lógicas que sostienen la interpretación/ traducción de esos criterios con los que los profesores evalúan y son evaluados, en el contexto de la práctica, en los tres dispositivos objeto de este estudio: Programa de Incentivos al docente investigador, acreditación de carreras de posgrado y evaluación de la gestión docente. Se recuperan para ello los criterios explicitados en las normas, los formularios (en tanto instrumentos de la regulación), las valoraciones sobre los profesores presentes en las actas de acreditación de posgrados de CONEAU y la voz de los profesores entrevistados. Las preguntas que nos orientan se vinculan con la construcción de los criterios de evaluación, su aplicación y los sentidos/interpretaciones que evaluadores y evaluados les otorgan.

## **A. Sobre parámetros y criterios de evaluación. Su construcción y peso relativo.**

En tanto conjunto complejo de prácticas sociales, en el campo de la investigación o en el de las prácticas específicas, la evaluación establece una relación del evaluador con el referente y con el referido, por lo que no es posible soslayar la cuestión del referente a partir del cual se emiten los juicios de valor inherentes a todo proceso evaluativo.

La construcción del referente comporta necesariamente una operación de traducción valorativa de concepciones de evaluación subyacentes, con unos propósitos, con unas herramientas dadas y en el marco de un determinado contexto decisional que, además, reconoce márgenes de actuación al evaluador (Hadji,1989). Por ello, cualquiera sea el enfoque del que se parta, supone un conjunto de consideraciones de orden epistemológico, en relación con qué se compara y por qué, y de orden político, en relación con quién compara y qué está en juego.

Stake (2006) señala que los evaluadores por lo general conjugan dos formas distintas de pensar y dos paradigmas que "no forman, a priori, muy buena combinación" (2006:22). Denominados comúnmente como cualitativo y cuantitativo, aluden a un paradigma comprensivo o interpretativo y a otro basado en estándares o criterios.

Cuando las evaluaciones están referidas a criterios, las inferencias que se hacen son siempre en relación con un determinado objetivo o fin, y los juicios se emiten a partir de la comparación de los resultados obtenidos con aquello que estaba previsto alcanzar. A su vez, en la evaluación referida

a parámetros, estos funcionan como normas externas al proceso mismo de evaluación y suelen expresarse en términos matemáticos o con una expresión binaria (cumple/no cumple, posee o no posee determinado atributo). La definición de unos y otros son centrales porque de ellos dependen, en parte, los resultados que se obtienen.

La evaluación así planteada se escuda en elementos con pretensión de objetividad y, por lo tanto, de validez basada en cierta noción de cientificidad. Remiten a la cuantificación de un fenómeno social inacabado y complejo cuya naturaleza y estructura no tiene correlación alguna con el sistema numérico que lo representa.

Siguiendo esta línea de razonamiento, en este capítulo nos preguntamos ¿Cuáles son y cómo se construyen los criterios que orientan la evaluación de profesores de la UNC en sus distintos mecanismos y formatos? ¿A qué lógicas responden los criterios clasificatorios y de jerarquización en los profesores?

La idea de que tales criterios provinieron de las ciencias duras, como lo consideraba Becher (1992) parece haberse reemplazado por una concepción diseminada mundialmente, orientada por el avance de un capitalismo académico globalizado en los últimos años (Santos, 2005). Tal como evidenciamos en el capítulo anterior, parecería que las decisiones acerca de qué valorar estaría tomada sobre la base de la mercantilización de la educación superior, sin discutir la idea de universidad que subyace ni el modelo de docente investigador que se promueve.

Sin embargo, el rastreo de los criterios y parámetros que han orientado la evaluación en el caso analizado parecen mostrar un conjunto de particularidades, propias de un proceso de re-traducción, en el contexto de la práctica, y una evolución en el tiempo transcurrido desde la configuración inicial de la regulación.

Si indagamos sobre los propósitos de la evaluación en el Programa de Incentivos al Docente Investigador, la relación entre los objetivos declarados y la orientación que asumen los criterios definidos en el dispositivo, podemos afirmar que, en las primeras versiones se orientó centralmente hacia una medición de los antecedentes de los docentes. En la intención de ampliar el alcance del programa, la RM N°1543/14 reformula el Manual de Procedimientos y parece orientarse más por una valoración más integral del docente investigador poniendo énfasis en la idea de trayectoria. A su vez, la valoración del cuerpo académico en el proceso de acreditación de posgrados y de los informes en la evaluación de la gestión docente parecen alejarse de una concepción de evaluación para la comprensión o el mejoramiento.

A continuación, ofrecemos una aproximación a los criterios establecidos en los tres dispositivos, analizando su contenido, haciendo énfasis en el proceso de construcción y el peso relativo que algunos criterios fueron asumiendo en el conjunto de la evaluación, tratando de develar las implicancias de estas definiciones que consideramos centrales para comprender cómo ha ido operando la regulación.

Como señalamos en el capítulo I, los tres dispositivos en estudio, el Programa de Incentivos al docente investigador, la acreditación de carreras de posgrado y la evaluación de la



gestión docente de la UNC, suponen la producción de un conjunto de indicadores y criterios por los cuales las universidades y los universitarios son descriptos y clasificados. Estas “prácticas discursivas cuyas distinciones y comparaciones ordenan el mundo, definen los lugares de los individuos y establecen reglas y normas por las cuales la expresión y las prácticas son posibles” (Popkewitz, 2000, citado por Carvalho, 2009). Tales prácticas de clasificación y distinción se combinan con el establecimiento de CV estandarizados y unificados que definen como válidas y legítimas determinadas prácticas en consonancia con determinados criterios que orientan a los actores (Miranda y Lamfri, 2012).

**A.1. ¿Qué valora el Programa de Incentivos? ¿Cuáles son los ítems considerados en la grilla de categorización y cuál es su peso relativo en el total de puntos a asignar?**

Ya hemos mencionado que los antecedentes de los investigadores son evaluados según un conjunto de pautas de establecidas en el anexo I del Manual de Procedimientos en relación con las categorías definidas y que se establecen unos mínimos para la obtención de cada categoría. Si bien hubo escasa información en las primeras convocatorias (1994 y 1995) sobre qué y cómo se valoraban los antecedentes incluidos en cada uno de los ítems definidos en el formulario, el Manual de Procedimientos de 1998 avanzó en el establecimiento de pautas cuantitativas, una suerte de condición *sine qua non* para acceder a cada categoría. Con esto se pretendía transparentar el proceso y dar respuesta, además, a una fuerte preocupación manifestada por el CIN en 1996, por la escasa homogeneidad de los criterios para la asignación de categorías evidenciada en la práctica.

Así, para la convocatoria de 1998, la CNC hizo público un anexo con **"Pautas o requisitos cuantitativos"** que pretendieron orientar el proceso de forma más homogénea y cuantificarlo. Los índices establecidos para la asignación de las categorías tuvieron algunas modificaciones en las sucesivas convocatorias y, como puede observarse en la Tabla N° 4, se fueron orientando a dotar de cierta mayor flexibilidad en el ingreso, ampliando la base de docentes investigadores categorizados, juntamente con mayores requerimientos para alcanzar las categorías I y II. Por ejemplo, para obtener la categoría V, de ingreso, se requerían 150 puntos en 2004. En 2009 disminuyó a 100 puntos si se trataba de la primera presentación y mantuvo 150 para permanecer. Ya en 2014 el primer ingreso no requirió puntaje mínimo, pero se mantuvieron los 150 puntos para permanecer o para reingreso. Además, el puntaje mínimo requerido para acceder a la máxima categoría aumentó de 1000 puntos en 2004 a 1200 en 2014. La categoría II también pasó de 600 en la convocatoria de 2004 a 750 en las dos siguientes. La categoría III aumentó sólo 50 puntos, llegando a 500 y la categoría IV se mantuvo constante.

**Tabla N° 4: Índices para la asignación de categorías. Puntaje mínimo requerido por categoría según año de convocatoria.**

Categoría \ Año	I	II	III	IV	V
2003	1000	600	450	300	150
2009	1100	750	500	300	100/150
2014	1200	750	500	300	0/150

Fuente: Elaboración propia en base a los Manuales de Procedimientos.

Asimismo, se fueron produciendo cambios en lo que el Manual de Procedimientos denomina "**condiciones cualitativas**", requisitos para acceder a cada categoría, además del logro del puntaje requerido. Contar con cargo en una universidad, poseer título de posgrado, participación/dirección/co-dirección en proyectos de investigación acreditados, becas, publicaciones, desarrollos tecnológicos, dirección de tesis de posgrado, formación de recursos humanos, gestión institucional y/o académica, son también definitorias para la asignación de categorías y su valoración se fue modificando en la medida en que se mostraban sus limitaciones para dar respuesta a los reclamos producidos por distintas situaciones institucionales y particulares de los postulantes a la categorización.

La grilla de puntajes mínimos para acceder a cada categoría y de máximos por ítem evaluado tuvo la pretensión explícita de ajustar la valoración a unos criterios más precisos y de reducir la subjetividad de los pares evaluadores. El efecto buscado producía simultáneamente dos dilemas: hacer homogéneo lo heterogéneo y hacer contable lo incontable. Volveremos sobre el asunto a través de las voces de los entrevistados.

Es importante señalar que la variación del peso relativo de algunos ítems durante el funcionamiento del Programa, orientado por la valoración de unos antecedentes sobre otros, fueron definitorias en el impacto que las categorías tienen al habilitar determinadas actividades tales como formar parte del Banco de Evaluadores (categorías I y II), dirigir proyectos financiados (inicialmente sólo las categorías I y II, más recientemente la categoría III), postular para acceder a fondos competitivos, dirigir posgrados, etc.

Así, como muestra la Tabla N° 4, la producción en investigación aumentó 50 puntos en la convocatoria 2004 y se sostuvo en las siguientes; la transferencia pasó de tener un puntaje máximo de 250 puntos en 2003 a 300 puntos en los siguientes llamados y la formación de recursos humanos de posgrado, en sucesivas oportunidades, de los 250 puntos iniciales, se le otorgaron 360 puntos en 2014, mostrando una clara priorización.

También se incluyó en el instrumento un campo de producción artística, separándola de su inclusión inicial en el ítem de Producción Científica. Este avance en la valoración de la investigación en el campo artístico fue consecuencia de la compleja inserción de los docentes-artista-investigadores en la lógica del programa. Andrea Pacheco (2022) identifica un conjunto de convergencias y tensiones en la relación entre el trabajo académico y la actividad artística en ámbitos universitarios públicos del país. Según esta autora, en las últimas décadas y en el marco de un proceso de institucionalización académica del arte y de construcción de una profesión académica artística se jugaron múltiples concepciones sobre la producción de conocimiento artístico en la universidad y posiciones de resistencia a los criterios establecidos por los dispositivos (Pacheco, 2022, p. 2).

Además, la inclusión de un significativo puntaje máximo (200 puntos) para las actividades de gestión universitaria, con un peso relativo equivalente a la producción en investigación o un título de doctorado, mostró la influencia ejercida por las autoridades universitarias para su consideración (Prati, 2004). La disminución a 150 puntos en la

siguiente convocatoria mostró la escasa aceptación general de tal inclusión.

Más allá de estas consideraciones puntuales, puede apreciarse que las actividades que fueron siendo más valoradas y cuyo peso relativo fue creciendo fueron la formación de RRHH, la producción en investigación y la transferencia. Si miramos en detalle cada componente, se observa que la dirección y codirección de tesis de doctorado, finalizadas y aprobadas (hasta 180 puntos), las publicaciones con referato (hasta 200 puntos), los desarrollo e innovaciones tecnológicas documentadas, con evaluación (hasta 200 puntos) y la transferencia de patentes y/u otra propiedad intelectual registrada (hasta 200 puntos) son las actividades a las que se les han asignado los valores más altos, induciendo una expectativa de mayor desarrollo de esos "productos", un refuerzo de la regulación proactiva y una lógica de anticipación.

**Tabla N° 5: Pautas de Evaluación. Puntajes máximos asignados a cada tipo de antecedentes según convocatoria**

<b>PUNTAJE MÁXIMO S/CONVOCATORIA</b>	<b>1997</b>	<b>2003</b>	<b>2009</b>	<b>2014</b>
<b>FORMACIÓN ACADÉMICA</b>	200	200	200	200
<b>DOCENCIA</b>	200	200	200	200
ACTIVIDAD Y PRODUCCIÓN EN DOCENCIA	250	250	250	250
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA O ARTÍSTICA O DESARROLLO TECNOLÓGICO ACREDITADO	200	180	200	200
ACTIVIDAD Y PRODUCCIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA O DESARROLLO TECNOLÓGICO	250	300	300	300
PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	Se incluye en el	300	300	300

	item anterior			
PRODUCCIÓN EN TRANSFERENCIA	250	250	300	300
FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA INVESTIGACIÓN, EL DESARROLLO TECNOLÓGICO Y LA CREACIÓN ARTÍSTICA	250	300	360	360
GESTIÓN	200	150	150	150
<b>TOTAL</b>	1800	2130	1960	1960

Fuente: Elaboración propia en base a los Manuales de Procedimientos y a actas dictámenes de categorización.

Como señalamos en el capítulo anterior, durante el mes de marzo de 2023 se aprobó la creación de un nuevo programa de fortalecimiento de la investigación científica universitaria, el PRINUAR, cuyo anexo reglamentario incluye una serie de modificaciones al Manual de Procedimientos y establece una nueva convocatoria a categorización para el mes de abril próximo. Si bien no hay mayores precisiones sobre asignación de puntajes, se identifican algunos cambios:

1. Se establecen criterios comunes para la asignación de categorías: cargo docente de revista, formación de posgrado o mérito equivalente en docentes de más de 55 años, resultados de actividades de I+D, actividades de vinculación tecnológica y formación de recursos humanos de alto nivel. Se agrega acá la consideración de formación de estudiantes de grado, que no era valorado como un dato relevante en la categorización anterior.
2. Al igual que en las versiones anteriores, se establecen criterios específicos por categoría. Entre las principales diferencias se observa que se flexibilizan los requerimientos de titulación de posgrado acreditado para las categorías de ingreso al programa mediante expresiones como "estudiante de posgrado"

para la categoría V o "preferentemente" título de especialista o magister o actividad profesional para la categoría IV. El título de magister o doctor será un requisito recién para la categoría III.

3. No se menciona el requisito de que el posgrado, maestría o doctorado, sea acreditado por la CONEAU o su equivalente en el país donde se realizó el posgrado.
4. Para la categoría I, se solicita un mínimo de dirección o codirección de dos tesis doctorales mientras que en la versión anterior se solicitaba acreditar al menos una tesis de maestría y una de doctorado finalizadas y aprobadas o bien, 12 años de formación de recursos humanos de alto nivel, comprobables.

En síntesis, podría sostenerse que en el nuevo programa se amplía la base, abriendo el ingreso y se restringe el acceso a la categoría superior. Como venimos sosteniendo, los criterios valoran fuertemente la formación de doctores, la transferencia de I+D y la vinculación tecnológica.

#### **A.2. ¿Qué se espera y se valora de un profesor que forma parte del cuerpo académico de una carrera de posgrado?**

Si tomamos en cuenta la normativa vigente descrita en el capítulo anterior, dos son los aspectos centrales de los criterios vigentes: la **titulación mínima exigida** y la **trayectoria institucional en el área de desarrollo** del posgrado de referencia.

Ahora bien, si se analizan las actas de acreditación surgen dos nudos críticos: 1) La estructura del informe planteada en los formularios provistos por la CONEAU para realizar la valoración y 2) La emisión de juicios de valor a partir de la participación de los pares académicos.

**1. La estructura del informe.** Al aprobarse la Res. ME 160/11 y para ajustar sus instrumentos y procesos, la CONEAU desarrolló el formulario *Informe de Evaluación* que pretendió aportar a la normalización de proceso de evaluación y acreditación (CONEAU, 2015), induciendo a una homogeneidad explícita y tomando la fuerza de expectativa de logro.

A poco de analizar en detalle los ítems incorporados, podemos señalar que la reinterpretación de los estándares que se hace en el formulario incorpora precisiones y da contenido a las pautas generales. En el tema que nos ocupa, avanza definiendo una serie de requisitos "deseables" en la figura del director y del cuerpo académico. Como se observa en la tabla siguiente, se incorporan antecedentes como **la producción en los últimos cinco años y participación en actividades de evaluación** que hasta el momento no había sido siquiera mencionadas pero que sí habían sido incluidos con alguna variante en la información solicitada a los pares evaluadores durante la elaboración del Registro de Expertos:

Se envió a los potenciales miembros un formulario que debían completar para actualizar sus datos. Los rubros solicitados en esa ficha incluyen datos personales, actividad docente, actividad de investigación y/o profesional, experiencia en evaluación, categoría docente y un breve curriculum vitae donde consten los títulos de grado y posgrado obtenidos y los trabajos publicados en los tres últimos años. (CONEAU, 1998)

Como puede apreciarse en la grilla que consta en la ficha Informe de evaluación con la que trabajan los pares académicos, esta definición funciona operacionalizando parámetros, (se



responden por si o por no, posee/no posee), sin mayor consideración por la calidad de la información valorada o volúmenes verificables de los atributos incluidos que permita emitir juicios de valor (Stake, 2006).

**Tabla N° 6: Ítems para evaluación del director de carrera en el formulario de actas CONEAU**

Director de la carrera	
Información referida a los títulos obtenidos	
Información referida a los cargos que desempeña en la actualidad	
Informa antecedentes en la docencia universitaria	
Informa antecedentes en la gestión académica	
Informa antecedentes en ámbitos no académicos	
Informa inscripción en regímenes de promoción científico-tecnológico.	
Informa participación en proyectos de investigación	
Informa antecedentes en la dirección de tesis	
Informa producción en los últimos 5 años	
Informa haberse desempeñado como evaluador en los últimos 5 años	

Fuente: Formulario Informe de Evaluación, CONEAU

Sobre el **cuerpo docente**, las [pautas](#) para los pares evaluadores establecen dos parámetros, identificados en el documento como criterios 7 y 8, a saber:

- a) La composición del cuerpo académico incluye un **porcentaje de docentes con trayectoria** en la institución universitaria que ofrece la carrera, acorde a la resolución ministerial,

- b) **La formación, la trayectoria y la dedicación** de los integrantes del cuerpo académico se corresponden con la índole de las tareas que tienen a cargo.

Para el primer parámetro se indica "tener en cuenta" la Cantidad de docentes, considerando la exigencia normativa de la Res. 160/11 (50% de docentes estables en la institución), vinculada a las posibilidades de contar con especialistas en la región en la que se inserta el posgrado y la convocatoria a docentes externos. Para el segundo, se debe considerar la formación académica (titulación equivalente o superior), participación en actividades de investigación, producción científica, trayectoria profesional, área disciplinar de formación y actividades curriculares a cargo, experiencia en dirección de tesis, trabajos finales, proyectos u obras, según corresponda al posgrado.

La acreditación del posgrado en cuestión surge de la satisfacción de todos los núcleos de análisis del Informe (uno de los cuales es precisamente la conformación del cuerpo docente) y de la valoración general que los pares hacen de las medidas de mejoramiento emprendidas, si corresponde.

Finalmente, el formulario incluye tres posibilidades para sintetizar la valoración de cada uno de los aspectos o criterios, que define como **Conclusión:** 1. la carrera se adecua a lo establecido según los estándares y criterios vigentes, 2. La carrera cumple, pero se incluye un compromiso de mejoramiento a futuro, 3. La carrera no cumple y debe subsanar los aspectos que se indican para una nueva presentación.

Tal como surge de lo expuesto, la CONEAU fue avanzando en la normalización de los procedimientos y trámites, pero también fue avanzando en la precisión y explicitación de criterios y estándares en un claro proceso de regulación autónoma que

produjo una recontextualización de la política en el nivel de la Agencia y en el nivel de las instituciones.

Del análisis de las actas de acreditación revisadas se desprende que los principales criterios utilizados para caracterizar el Cuerpo Académico de los posgrados evaluados ponen el foco en las cuestiones generales que indican los estándares, pero que apelando de manera más o menos indefinida a cada una de las dimensiones. Trayectoria, experiencia profesional, experiencia en investigación y vinculación con el área de desarrollo del posgrado son las referencias más recurrentes y se asignan calificativos expresando el valor que los pares consideran: "poseen **amplia** competencia y experiencia", "realizan una **importante** actividad de investigación" "antecedentes **reconocidos**" "nivel **satisfactorio**" "experiencia profesional **pertinente**" "alta calidad y competencia del cuerpo académico", "trayectorias **significativas**". El énfasis de los calificativos va variando según el resultado global de la acreditación. En casos en los que no se asigna la máxima categoría, encontramos expresiones como "**satisfactorio**", "**correcta** composición del cuerpo académico", "nivel **aceptable**",

Para el parámetro "titulación equivalente o superior" observamos que la importancia asignada por los pares evaluadores ha ido aumentando a lo largo del tiempo transcurrido desde el inicio de la actuación de la Agencia. En las actas más antiguas, emitidas entre 1998 y 1999, hemos encontrado la mención de "docentes **sin titulación** de posgrado" pero con "**trayectoria equivalente**", expresión que hallaremos también en los otros dispositivos en estudio y que tiene un nivel de opacidad importante, según las expresiones de los entrevistados. En esos casos la referencia a la categoría en el Programa de Incentivos ha operado como "equivalente". En las

actas más recientes, cuando se identifica algún docente que no tiene la titulación requerida, se explicita que se trata de casos de "profesores asistentes bajo supervisión", pero en general, los docentes acreditan título máximo, lo que se explica por la exigencia cada vez más ineludible para los docentes universitarios y por el consecuente exponencial desarrollo de la oferta de posgrados en las últimas décadas (Lanfri, 2016; Lanfri et al, 2018).

La estabilidad del cuerpo docente y pertenencia a la planta permanente de la unidad académica se resuelve de manera diferente en las distintas facultades, según la modalidad de distribución de tareas de docencia de grado y posgrado y el número de profesores investigadores de dedicación exclusiva. En los casos en que hay una gestión centralizada y vinculada a los cargos docentes exclusivos de la facultad parece facilitarse el cumplimiento del estándar. En los casos en que la conformación del cuerpo docente se independiza de la gestión de la facultad y depende más directamente de las decisiones de la dirección del posgrado, parece de más difícil cumplimiento.

En síntesis, se trata de expresiones especialmente referidas a condiciones generales del cuerpo docente, con cierta indefinición en las apreciaciones. Por comparación con los dispositivos que venimos estudiando, podemos decir que la valoración del cuerpo docente es sensiblemente menos precisa y más opaca que la del director de la carrera. Sobre este último se produce una operación de comparación con un estándar más claramente establecido, tal como se desprende de la grilla.

Además, al considerar la valoración del director de la carrera, podemos afirmar que la importancia asignada a este rol por los pares es consistente con la percepción de los entrevistados, que encuentran que el peso y la responsabilidad mayor de la acreditación y de sus resultados recae sobre quien

dirige la carrera. Inclusive hemos encontrado casos en los que la "dedicación y méritos sobresalientes" del director o su "trayectoria sobresaliente" justifican la acreditación o es el aspecto central de la reconsideración de alguna categoría otorgada. Consultados sobre el particular, los entrevistados señalan que el "trabajo más importante" para la acreditación lo realizan los directores, (23.FFYH.DI.PA.Ad.Se) y sus decisiones son clave por que "de él depende el resultado" (17.FCEFYN.DI.TitEx). Según refieren, en base a los resultados de la acreditación se toman las decisiones para ese posgrado, por lo que es dable afirmar que cualquier alusión a la valoración del cuerpo académico orienta las decisiones futuras al respecto, operando como proceso de regulación autónoma.

#### **A.2.1. La emisión de juicios de valor a partir de la participación de los pares académicos en la acreditación.**

Ya hemos señalado un conjunto de dificultades que se fue presentado para la CONEAU en relación con la participación de los pares académicos. Cuestiones referidas a la conformación del Registro de Expertos, a la falta de homogeneidad de los criterios, las inconsistencias en los dictámenes, para cuya resolución se dispusieron distintas estrategias entre las que se destacan los talleres de capacitación, las pautas cada vez más ajustadas, el énfasis en las reuniones de consistencia y la revisión de los dictámenes por parte de la Subcomisión de Posgrado.

Entre los docentes investigadores entrevistados parece primar la percepción de que la normativa y los formularios dejan escaso margen de actuación. Señalan que "*...uno tiene que adaptarse a las normativas de ellos, porque hay todo un aspecto legal, que no puede dejar de establecer los propios*

(16.FCFyN.DI.TitEx); y "toda la parafernalia de la capacitación va formateando la concepción de evaluación instalando un determinado discurso y perspectiva" (9.FFyH.DI.AdEx).

También manifiestan que si bien, en tanto pares expertos, son consultados y emiten un dictamen, no tienen la decisión final, sino que "los pares proponen, sugieren, emiten pareceres, no deciden, reciben presiones" (4.FCQ.DI.TitEx).

Sobre la participación de los técnicos, los profesores consultados muestran opiniones opuestas. Se señala claramente su intervención y aporte al proceso de elaboración del dictamen y en general un grupo de entrevistados consideran que no han incidido en los resultados ni en la emisión de los juicios. Expresan que... "los técnicos le dan el andamiaje técnico al dictamen, y ese dictamen va después a nivel político" (16.FCFyN.DI.Tit.Ex); "nunca yo los he visto torcer. Nunca. A veces al revés, sí los he visto empujar hacia una acreditación un dictamen muy duro" (17.FCFyN.DI.TitEx). Otros, sin embargo, marcan la intervención: "mucha gente, mucha incidencia en los técnicos de CONEAU gente joven, muy joven, entrenada para coordinar, llevar adelante el proceso" (7.FFyH.DI.TitEx); "saben mucho en general, pero hay que evitar que ellos impongan su criterio, que ese es el otro punto, o sea, que gente por ahí muy acostumbrada a imponer" (16.FCFyN.DI.Tit.Ex).

Luego del ASPO producido por la Pandemia Covid 19, la virtualización de la instancia de consistencia parece haber otorgado mayor injerencia a la participación de los técnicos. Un docente de larga trayectoria en el área de las ingenierías señala que "...el proceso virtual al técnico lo hace muy poderoso, porque en realidad el único más capaz en información es el técnico. No existe más esta cosa que ocurría entre los pares, ese intercambio (17.FCFyN.DI.TitEx).

La tarea parece estar cada vez más virtualizada y no se vislumbran condiciones para cambiar la modalidad, entre otras cosas, por la erogación que supone movilizar a los pares expertos hasta la sede de la agencia acreditadora en Buenos Aires.

De lo expuesto podemos señalar que el juicio de los pares se combina y se refuerza mutuamente con una regulación a priori típicamente posburocrática como son los criterios y estándares. A ello se suma la participación de los técnicos, la formación de especialistas en evaluación que realiza la propia agencia, a través de su Escuela de Formación de CONEAU<sup>50</sup> y la cuidadosa selección de quienes deben actuar como iguales (Gibbons et al.1997).

### **A.3. ¿Qué evalúa la evaluación de la gestión docente en la UNC? ¿Quiénes deciden los criterios?**

Como se mencionó en el capítulo anterior, la evaluación de la gestión docente en la UNC se regula por la Ord. HCS 06/08 y sus modificaciones, ordenadas en el texto de la Res. Rectoral 465/17 y su rectificatoria Res. Rectoral 1933/18. En ese marco, la norma habilita a las facultades para establecer sus propias regulaciones, que deben ser aprobadas por el HCS. Tal como establece el art N°15, la evaluación debe tener en cuenta como mínimo:

1. El plan de actividades propuesto para el periodo que se evalúa.
2. Los informes anuales del periodo en consideración

---

<sup>50</sup> <https://www.coneau.gob.ar/escueladeformacion/>

3. Los informes anuales de desempeño emitidos por el responsable de la materia, cátedras, área o departamento en el que se hayan desempeñado el docente.
4. Los informes de los responsables de los proyectos de investigación y/o extensión en los que se participa.
5. Los informes de los resultados de la consulta periódica a estudiantes.
6. Informe sobre la formación de recursos humanos, si correspondiera
7. Plan de Actividades académicas para el siguiente período.

Asimismo, el art. 25 establece los aspectos a evaluar, organizados en seis módulos: Docencia; Investigación, creación artística o innovación tecnológica; Extensión; Práctica profesional/asistencial; Gestión y participación institucional y Formación de Recursos Humanos.

Se señala, además, que las unidades académicas podrán requerir en sus respectivas normativas información y/o pruebas adicionales.

A continuación, se presenta la normativa producida por las 15 facultades de la UNC con una indicación de los criterios que se explicitan en cada caso.

**Tabla 7: Normativa por Facultad, según contenido de la evaluación y criterios explícitos.**

FACULTAD	NORMATIVA	CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN	CRITERIOS EXPLÍCITOS
ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO	<a href="#">Ordenanza HCD 166/08</a>	renovación de designaciones por concurso	Define criterios s/dedicación. Para la dedicación simple: docencia y formación, actualización, perfeccionamiento.
ARTES	<a href="#">Ordenanza HCD 4/14</a>	renovación de designaciones por concurso	Indica considerar la dedicación docente, sin explicitar criterios



CIENCIAS AGROPECUARIAS	<a href="#">Ordenanza HCD 2/18</a>  <a href="#">Programa de seguimiento y mejora periódica de la tarea docente</a>	renovación de designaciones por concurso Módulos A,B,C,  Seguimiento del Desempeño de la Tarea Docente, creación de Programa de seguimiento (anual) y creación de Legajo docente (LAD)	Incluye los informes anuales producidos por el Programa de Seguimiento y Mejora Periódica de la Tarea Docente  N° de clases dictadas, formación pedagógica, desempeño docente y estudiantil, apreciaciones sobre la planificación del espacio curricular y la infraestructura
CIENCIAS ECONÓMICAS	<a href="#">Ordenanza HCD N° 466/08</a>	renovación de designaciones por concurso Módulo Docencia Módulo Investigación Módulo Extensión	Se agrega <b>Informe del control de asistencias y horarios de consultas.</b> Las publicaciones serán consideradas <b>siempre que haya constancia de</b> que el docente pertenece a la Facultad. Jerarquía, calidad, temas de indudable categoría científica
CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES	<a href="#">Ordenanza HCD N°3/08</a> <a href="#">Régimen de Control de Gestión de la Docencia</a>	Régimen de control de la gestión de la docencia a) Docencia de Grado b) Docencia de c) Investigación e Innovación tecnológica.	Define <b>política de evaluaciones/dedicación:</b> Simple: docencia + capacitación Semiexclusivo: docencia +capacitación + investigación/extensión/gestión Dedicación exclusiva: docencia +capacitación + investigación+ extensión/gestión
CIENCIAS QUÍMICAS	<a href="#">Ord. 04/08 (en res. HCS 597/08)</a> (define criterios que retoma la Ord. 01/09)  <a href="#">Ordenanza HCD 01/09</a>	a) Docencia de Grado b) Docencia de c) Investigación e Innovación tecnológica. Deberá constar producción científica y/o tecnológica (artículos, capítulos de libros, libros publicados o en prensa d) Formación de Recursos Humanos. e) Extensión. f) Práctica profesional g) Actualización: h) Gestión, evaluación v participación institucional i) Tareas de divulgación científica y tecnológica j) Tareas de apoyo a otros niveles de la educación formal. k) Otros antecedentes de interés.	El legajo académico del docente incorpora informes anuales sobre el desempeño docente del profesor <b>emitido por autoridad.</b>
CIENCIAS MÉDICAS	<a href="#">Resolución HCD N° 690/08</a>	a) Módulo Docencia de grado y posgrado. b) Módulo Investigación, Creación Artística o Innovación Tecnológica; Módulo Extensión. c)	Dedicación simple: se requiere que sean aprobados el grupo de módulos a) <b>y al menos uno entre los grupos de módulos b) o c) Práctica Profesional/Asistencial</b> Dentro

		Módulo ó Gestión y Participación Institucional, Módulo Formación de Recursos Humanos o Módulo, Práctica Profesional/Asistencial	de este grupo se pueden considerar también tareas de divulgación científica o tareas de apoyo a otros niveles de la educación formal y no formal
CIENCIAS SOCIALES	<a href="#">RR 1933/2018</a>	La Facultad se rige por la Resolución Rectoral rectificatoria del texto ordenado de la Ord. 06/08.	No define
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	<a href="#">Ordenanza HCD N°02/19</a>	Reglamento de renovación de las designaciones por concurso en general	Certificado de ejercicio <b>efectivo</b> de las funciones de docencia <b>Informe propio</b> que valore aspectos de su actuación (4 páginas) informe sobre control de <b>asistencia y horarios</b> de consulta cumplidos.
DERECHO	<a href="#">Ordenanza HCD 01/09 aprobada por Res.HCS 112/09</a>	Procedimiento para la renovación de la designación por concurso de Profesores Regulares y Profesores Auxiliares	Solicita presentación de: -Certificación del cumplimiento del ejercicio efectivo - CV - Un Informe propio (opcional) - Mención de la producción escrita que considere más representativa
FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	<a href="#">Ordenanza HCD N°02/08</a>	Renovación de las designaciones por concurso de los profesores regulares y de los profesores auxiliares.	Incluye veedores egresados. Se definen cinco áreas, según criterio del <b>énfasis formativo</b> de la asignatura en la que solicita renovación el docente evaluado. <b>Informes anuales</b> producido por los <b>profesores a cargo, directores</b> de escuelas o departamentos; <b>coordinadores de áreas de investigación</b> del centro de investigaciones y <b>directores</b> de programas o proyectos; <b>secretarios</b> de extensión y <b>directores</b> de proyectos de extensión.
LENGUAS	<a href="#">Resolución HCD N° 245/08</a>	Renovación de las designaciones por concurso de los profesores regulares y de los profesores auxiliares.	Incluye veedores egresados con voz y sin voto. Práctica Profesional: incluye tareas de apoyo a otros niveles de la educación formal. Actividades de perfeccionamiento y actualización son de aprobación obligatoria como el módulo docencia y algún otro, para la dedicación simple. Se tendrá en cuenta la limitación de tiempo relativa al desempeño de cada cargo en cuestión.
MATEMÁTICA, ASTRONOMÍA,	Ordenanzas <a href="#">HCD No 03/08</a> y <a href="#">HCD No 07/2011</a>	Renovación de las designaciones por concurso de los profesores regulares y	Docentes de dedicación simple, debe <b>aprobar el módulo de docencia (07/2011) y capacitación del docente.</b> En

FÍSICA Y COMPUTACIÓN		de los profesores auxiliares.	caso de percibir <b>Incentivos</b> , se evalúa por la dedicación correspondiente (semi o exclusiva) Informe de Secretaría académica que incluye: actividades docentes <b>asignadas</b> , <b>cumplimiento</b> del profesor en aspectos académico-administrativos relativos al dictado de las asignaturas, <b>puntualidad</b> y <b>asistencia</b> a clases y actividades institucionales, resultado de <b>observaciones de clases</b> , participación en <b>actividades especiales</b> como tribunales de trabajos o concursos y otros aspectos relevantes del <b>desempeño</b> del profesor.
ODONTOLOGÍA	<a href="#">Ordenanza 03/08</a>	Renovación de designaciones por concurso	Reconoce dos áreas: Básica y Clínica. La conformación de las comisiones se sortea, de un listado propuesto por la SACA. Los <b>informes</b> anuales de cada docente quedan <b>a cargo del titular o responsable</b> o de saca, según corresponda.
PSICOLOGÍA	<a href="#">Ordenanza HCD 03/08 y Resolución HCD 01/09</a>	Renovación de las designaciones por concurso de los profesores regulares y de los profesores auxiliares.	Se incluye informes anuales sobre el desempeño del docente emitido por el Titular o <b>Adjunto a cargo de la cátedra</b> . Se agrega Módulo Docencia: se considerará toda actividad docente (cargas anexas, etc.) derivada del cargo en evaluación. Módulo extensión: Consultoría Módulo Gestión: Actividad gremial docente debidamente acreditada.

Fuente: Elaboración propia en base a las normas referenciadas

Como puede advertirse, en general las facultades han considerado las pautas establecidas en la ordenanza tanto para la definición de los aspectos a evaluar como para la conformación de las comisiones evaluadoras. En algunos casos se han agregado actividades a considerar, por ejemplo, la actividad gremial acreditada (Facultad de Psicología), el informe sobre cumplimiento de asistencia y horarios (Facultad de Comunicación Social y FAMAF), la inclusión de veedores egresados en las comisiones evaluadoras (Facultad de Lenguas y

Facultad de Filosofía y Humanidades) o el certificado de ejercicio efectivo de cumplimiento de las funciones docentes (Facultad de Comunicación Social). Respecto del Plan de Actividades previstas para los siguientes cinco años, también se han encontrado diferencias entre las facultades, por ejemplo, el formulario vigente en la FFyH solicita cumplimentar lo siguiente: Módulo Docencia, Módulo Investigación, Creación Artística o Innovación Tecnológica, Módulo Extensión, Módulo Práctica Profesional/asistencial, Módulo Gestión y Participación Institucional, que toma de la norma general (aunque no adiciona la formación de recursos humanos que está incluido en el Art. 12, inc. f..). FAMAf consideran actividades de divulgación científica o apoyo a otros niveles del sistema educativo debidamente acreditadas en los módulos Gestión Institucional, Formación de RRHH o Módulo Práctica Profesional/Asistencial. La FCEfyN, a su vez, pone especial énfasis en el informe de los años evaluados elaborado por el docente en base al art. 25 de la ordenanza.

Por último, mencionamos que la Facultad de Ciencias Sociales, una de las de más reciente creación, se regula directamente con la norma rectoral y no ha producido hasta el momento una reglamentación propia.

De nuevo, como en la elección de los pares académicos para la acreditación de carreras, la cuestión de la composición de los comités supone una operación de control muy importante, que en este caso se dirime políticamente en el seno de los consejos directivos de las Facultades y del HCS. Un caso particular, al menos en la norma, es el de la Facultad de Odontología que estableció un procedimiento ad-hoc de sorteo para definir la composición de los comités, a partir de un listado de profesores que cumplen con los requerimientos.

## **B. Hacer contable lo incontable y hacer homogéneo lo heterogéneo**

Evaluar el desempeño docente, asignar categorías de investigación y acreditar un cuerpo docente se han convertido centralmente en operaciones de cuantificación. Cada uno de los criterios y parámetros que hemos analizado han habilitado procesos de medición de desempeño y rendición de cuentas. Pareciera que debemos valernos de números para ordenar a la importante cantidad de información que se maneja en el proceso y para garantizar algún grado de "objetividad" en el camino. Un docente de la FFyH señala que "Los criterios ya vienen establecidos, son cuantitativos, son eminentemente cuantitativos" (9.FFyH.A.DI.AdEx); otro entrevistado expresa que "se privilegió la cantidad sobre la calidad. Ahora, es difícil después romper los círculos viciosos, la evaluación es una herramienta, pero tampoco permite modificar una estructura" (16.FCEfyN.DI.PA.Tit.Ex).

No se toma en cuenta que sólo pueden ser traducido en números determinado tipo de actividad, dejando afuera lo que no se puede medir y poner "en caja". Lo que no entra en el formulario, en el SIGEVA o en el CVar, lo que "no en-caja". Lo que no entra en el formato queda afuera y por lo tanto "no vale". Además, cuantificar, hacer contable resulta eficaz para cierta pretensión de precisión que hace inobjetable el juicio emitido.

En ese sentido, a lo largo de las entrevistas se fueron registrando manifestaciones sobre la reconversión en números de la producción. Al respecto compartimos los decires de docentes de la Facultad de Ciencias Químicas, quienes se

preguntan cómo se evalúa una tesis que no se terminó o cuánto vale una tesis terminada o como se traduce en números la actividad docente, cómo asignar puntajes. Docentes de la FFyH se expresan acerca del valor numérico de cada antecedente. Refieren, por ejemplo, al valor de los proyectos de extensión, a resultados de investigación o al valor que tienen las producciones que suponen trabajo con la comunidad y trabajo local, etc.. y qué lugar tienen frente a los índices de impacto.

Como puede advertirse de las expresiones de los entrevistados, si bien reconocen una fuerte tendencia a cuantificar los antecedentes presentados, no hay una explicitación clara y precisa de cuál es el número de lo esperado para considerar aprobar la evaluación. Así, algunos entrevistados sostienen que el criterio con el que se manejan las comisiones no es algo escrito, sino que depende de quién interviene en la comisión. Por lo general se trata de un trabajo muy de corte cuantitativo y se considera si estaba indexado o no indexado.

Si bien hay, en el caso del Programa de Incentivos, una puntuación máxima por cada aspecto a evaluar, nada indica cómo se llega a ese puntaje máximo, por lo que queda a criterio de la comisión evaluadora.

La agencia acreditadora nacional española, por ejemplo, fija los requisitos para obtener la puntuación máxima en lo relativo a publicaciones con una precisión que no está presente en la regulación argentina,

El documento de orientaciones de la ANECA dice así:  
Para obtener la puntuación máxima en este apartado [...] se considera necesario (como estándar) la publicación de, al menos, dos artículos en revistas recogidas en los índices mencionados anteriormente y

cuatro artículos publicados en revistas no indexadas que cumplan los requisitos señalados (Galán, González-Galán & Rodríguez Patrón, 2014, p. 9).

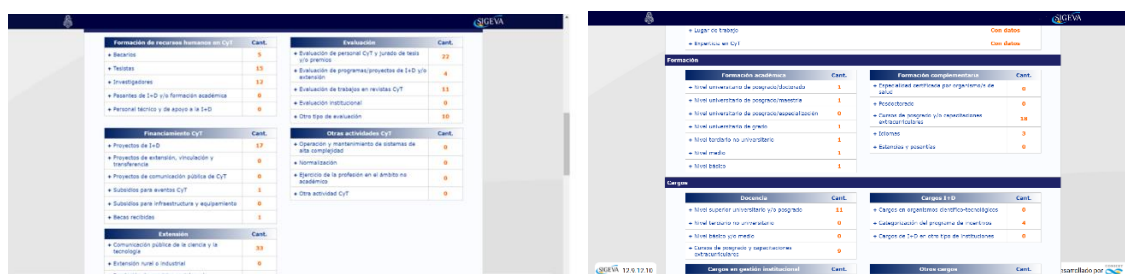
En la mayoría de los casos, los docentes investigadores dan por habitual la práctica de cuantificación de los resultados y refieren a la similitud de la tarea con el tipo de evaluación que se lleva adelante en el CONICET. Así los entrevistados de Ciencias Químicas expresan que "CONICET establece una medida, se publica por debajo de la media o se publica por encima de la media, de las revistas de la especialidad de su área, ... es decir, hay un escrito donde te lo dice (14.FCQ.DI.PA.TitEx). Un docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades expresa que "...cuando se aprueba el SIGEVA como una instancia de evaluación para las universidades, bueno, es CONICET, en el sentido de que el programa de incentivos tenía, como que también, rasgos similares" (9.FFyH.A.DI.AdEx).

Una consideración que surge recurrentemente tiene que ver con las limitaciones de los estándares y criterios para abarcar las actividades que se realizan. Así lo manifiesta una docente investigadora de larga experiencia en instancias de evaluación

Tampoco entrar en una cuestión de desestimar ciertos criterios (...), bueno lo que estaba especificado en términos cuantitativos y verlos, pero nada te impedía hacer cruces, ver, ser reflexivo como impone una instancia de evaluación, cruzar datos (...) cruzar datos se impone, cruzar lo cuanti con lo cuali, no?... (7.FFyH.DI.PA.TitEx)

Sin dudas, con sólo asomarnos a la carátula resumen del SIGEVA, se representa esa operación de cuantificación que venimos mencionando.

**Gráfico N° 5: Captura de pantalla de página inicial del Banco de Datos de Actividades de CyT SIGEVA UNC- vista parcial**



En relación con este punto, recuperamos la expresión de un docente entrevistado porque su percepción señala que "contar papers todos contamos, ...vos tenés diez, vos tenés cincuenta, vos tenés cien, vos sos el primero, tenés cien papers. Pero un profesor es más que un cúmulo de papers (6.FCQ.DI.PA.TitEx).

En este sentido nos preguntamos sobre lo que se pierde de vista en el camino mientras se hace homogéneo el registro y se cuantifica para realizar la valoración, se subraya que se va perdiendo la continuidad de los procesos, los aspectos cualitativos de las prácticas y la trayectoria de los docentes, se invisibiliza la innovación en docencia y, como ya ha señalado Araujo (2003), la originalidad de las producciones y en reiteradas ocasiones y la pertinencia. Estas cuestiones aparecen como desdibujadas y escasamente consideradas en la percepción de los evaluados. En algunos casos, se mencionan como criterios ad hoc que van acordando los evaluadores en el trabajo de las comisiones evaluadoras y que pueden ser recogidas por instrumentos complementarios como el informe



docente (en el caso de carrera docente) o el CV que el docente puede adjuntar (o no) en SiGEVA O CVar.

No sé si tiene peso, tenés mucho para llenar de docencia. Y tenés mucho que sí implementaste, una actividad nueva, o si hace diez años que estás dando la misma materia con las mismas actividades, tenías un montón de cosas que uno las hace, pero no cuentan en ningún lado (6.FCQ.DI.PA.TitEx).

En algunos casos, se mencionan como criterios ad hoc que van acordando los evaluadores en el trabajo de las comisiones evaluadoras y que pueden ser recogidas por instrumentos complementarios como el informe docente (en el caso de carrera docente) o el CV que el docente puede adjuntar (o no) en SiGEVA O CVar. Por ejemplo, en el caso de la evaluación de carrera docente un entrevistado sostiene que "el instrumento más valioso, sobre todo para docencia, es el informe del profesor" (20.FFYH.DI.PA.AdSe).

Además de estos instrumentos complementarios, también hay espacios para que el docente-investigador agregue lo que considera relevante, aunque no queda claro el peso relativo de esos agregados y si los evaluadores los tienen en cuenta. Los docentes no tienen claro que tienen o pueden colocar en el rubro "Otros antecedentes".

Allí va lo que sabemos que nadie valora ... es donde vos tirás todo lo que no va a ser relevante. Que no aportan a la valoración final, o sea, sí, sí, te dan una palmadita en la espalda, pero no suma, te das cuenta que no lo consideran como un elemento que suma significativamente (10.FCQ.DI.PA.TitEx).

Una cuestión que es recurrente en las entrevistas está referida a los mínimos exigidos para pasar con suficiencia la instancia de evaluación. Más allá de los criterios ya expuestos más arriba, concretamente, ¿qué es suficiente? Sobre el particular una docente investigadora, en un comité de evaluación, se preguntaba

¿Qué es suficiente para poner satisfactorio? ser parte de una mesa de elecciones, ¿es suficiente para aprobar el módulo extensión? Eso no te lo dice. ...y en extensión tiene esa participación que además ni siquiera está avalado por la secretaría, que no sabes ni qué duración, ni cómo se enmarcó con la cátedra. Entonces ahí es muy complicado decir qué es satisfactorio y qué no es satisfactorio (20.FFYH.DI.PA.AdSe).

Otros entrevistados se expresan valorando diferencialmente las distintas actividades evaluadas y se preguntan: "¿Cuánto hace falta, cuánto? y mucho de lo que nosotros hacemos se mueve por cuanto, tengo que terminar el año con tantas publicaciones..." (13.FCQ.DI.PAs); en relación con el peso de la docencia e investigación se expresa que

...la docencia es de segunda, la dejamos en segundo plano, para ser fuertes en la investigación, o la gestión. Si ha hecho algo, más allá de docencia e investigación está bien .... no se aplica criterio cuantitativo, sólo de cumplimiento de norma estatutaria. Si se hace mucha gestión "se escapa la tortuga" (4.FCQ.DI.TitEx).

En relación con la norma estatutaria, se percibe, en otra entrevista, que el docente está obligado a "... formarse, a

hacer extensión, y en esa obligación digo, ... van haciendo como pueden... No termina siendo un proceso que dé cuenta de lo realizado. ¿Qué es suficiente?" (20.FFYH.DI.PA.AdSe).

Las publicaciones aparecen como condiciones *sine qua non*. Son especialmente mencionadas como principal requisito a considerar, aunque no hay acuerdo respecto de la cantidad de publicaciones necesarias o los requisitos que deben cumplir las mismas y que, como señalamos, no están explicitados en las normas, pero surgen casi como una obviedad. Los docentes entrevistados de distintas facultades lo expresan de diferentes maneras, pero coinciden en una percepción común sobre las indefiniciones que presenta el dispositivo. En la FFyH, una docente lo explicita de la siguiente manera: "No me dicen tenés que tener mínimo tres presentaciones a congresos" o "se requiere algo en una revista de tipo 1, o internacional. Eso es un criterio que han usado ya en el caso del CONICET" (21.FFYH.DI.PA.AdEx); en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales se señala que "un trabajo científico publicado, aunque sea uno en el año, una presentación, es lo mínimo, una presentación a congreso y una publicación científica, es lo mínimo. Es un criterio pero escrito no lo he visto en ningún lado" y "en la comisión ya tenían clasificadas las publicaciones por cuartiles y por posición" (13.FCQ.DI.PAs).

Esta exigencia toma especial fuerza en las áreas que tienen alta dependencia de fondos competitivos de CyT para sostener el financiamiento de la investigación, como es el caso de Ciencias Químicas o FAMAf. Compartimos las manifestaciones de docentes entrevistados de esas unidades académicas:

Yo me autoimpongo el número que después me exige FONCYT, digamos. [...] Ese ritmo de publicaciones, para

decir bueno, soy candidata a pedir lo que me haga falta (10.FCQ.DI.PA.TitEx).

El criterio para ser director o para pertenecer al grupo responsable de FONCYT está claramente pautado como tantas publicaciones en el cuartil superior en los últimos años (22.FAMAF.DI.PA.Tit.Ex).

Observamos que no sólo se considera en relación con las publicaciones sino con las posibilidades de dirigir proyectos de investigación subsidiados por organismos nacionales o para aplicar a financiamiento internacional, muchas veces vital para el desarrollo de esas áreas.

### **C. La construcción colectiva del referente**

Retomamos ahora el trabajo de las comisiones. En todos los dispositivos en estudio se conforman comisiones de trabajo integradas por pares académicos que intercambian pareceres y emiten un juicio de valor, en base a los criterios establecidos. En el Programa de Incentivos, son convocados docentes-investigadores con Categoría Equivalente de Investigador (CEI) I y II, entre los incluidos en el Banco de Evaluadores, según regiones y campos disciplinares. La CONEAU, a su vez, ha desarrollado y mantiene actualizado un Registro de Expertos<sup>51</sup>, a partir del cual convoca a pares evaluadores<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Según lo establecido por el Art. 16º del Decreto 173/96: se crea un Registro de Expertos: A los fines de la conformación de las Comisiones Asesoras y del Comité de Pares, la COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) formará y mantendrá actualizado un registro de expertos, por áreas disciplinarias y profesionales, que reúnan las condiciones necesarias a esos efectos, procurando que la misma esté integrada también por potenciales evaluadores del exterior. Para conformar dicho registro la COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU) consultará a las universidades y a las asociaciones científicas y profesionales correspondientes a fin de recibir sugerencias al respecto.

<sup>52</sup> Según el Manual de Procedimientos elaborado por CONEAU para el registro de expertos, “los pares evaluadores se caracterizan por: Contar con experiencia comprobable en docencia, investigación, extensión y/o gestión de instituciones universitarias, así como en el ejercicio profesional, y actuar conforme el Código de Ética y las normas para realizar los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria” (CONEAU, 2022, pág. 5.).

a participar de la acreditación de carreras, entre otras actividades. Por último, los comités evaluadores de "carrera docente" se integran por cuatro docentes<sup>53</sup> y, en este único caso, un estudiante que curse una carrera del área y con 50 % de materias aprobadas al momento de la designación.

Más allá de las particularidades propias de los campos disciplinares de pertenencia, que han sido profusamente estudiadas (Becher,1992; Clark,1989), emergen recurrencias en las voces de los entrevistados en relación con la forma en que se van construyendo acuerdos en el seno de las comisiones en las que han debido interactuar. En general se registran opiniones positivas en torno al trabajo conjunto. Al respecto una entrevistada expresa: "Pero, me parece que funcionó muy bien porque muy respetuosos, un clima muy de diálogo, de poner en consideración todos los puntos de vista, de escucharse... La verdad que muy buen clima para resolver, para acordar (20.FFYH.DI.PA.AdSe).

Los acuerdos sobre criterios para llevar adelante la evaluación, que es el objeto de negociación en el momento de la tarea, en el que se juega el prestigio y el reconocimiento entre pares y se reconocen prácticas dominantes en las disciplinas. Estos acuerdos se resuelven según como se diriman las siguientes tensiones:

- **Quienes tienen la expertise en evaluación vs quienes son convocados por primera vez.** Hay un saber específico que se adquiere en la medida en que se participa en instancias de evaluación y coloca a determinados académicos en posición de ventaja frente a quienes no la poseen. Entendemos como

---

<sup>53</sup> Los docentes deben ser o haber sido profesores regulares de esta u otra Universidad Nacional, en el área de evaluación o especialistas destacados, de idoneidad e imparcialidad indiscutibles. Asimismo, al menos uno de los docentes deberá ser ajeno a la UNC y otro deberá ser ajeno a la unidad académica a la que pertenezca el cargo del docente evaluado, según el Art. 9 de la RR 1933/18.

*expertise* tanto al saber experto acumulado por haber transitado previamente por la experiencia de participar de instancias de evaluación como a la pericia que importa el conocimiento de las normas y los procedimientos, en particular aquellos vinculados a los conocimientos tecnológicos requeridos. Una evaluadora señala: "yo creo que algunos, los que están muy en carrera académica, lo manejan... los comités que están dirigidos por gente que está muy al tanto de estas orientaciones; el grueso, la mayoría ignora totalmente esto, en especial los nuevos (7.FFyH.DI.PA.TitEx).

- **Quienes cuentan con trayectoria y reconocimiento en el campo disciplinar vs. quienes provienen de otras áreas o campos disciplinares.** Los consagrados en el área disciplinar que se evalúa tienen una particular influencia en las comisiones, especialmente frente a pares que no pertenecen a la "tribu". Así, un entrevistado señala: En la comisión se tiene en cuenta el área, el lugar de trabajo, el prestigio de los pares... los eventos en los que participa... si es conocido, eso pesa en la comisión" (17.FCFyN.DI.TitEx).
- **Quienes provienen de centros de reconocida trayectoria en investigación, sean facultades de la UNC, universidades, o CONICET vs. quienes provienen de universidades o de facultades con escaso desarrollo en el área objeto de la evaluación.** En el mismo sentido que en la tensión anterior, el prestigio de la institución de procedencia parece operar también para legitimar las voces de algunos miembros de las comisiones por sobre otros. Así lo percibe un investigador al señalar: "en nuestra facultad los estándares son muy altos, ligados a la investigación, no es lo mismo en otras

facultades, inclusive en otras universidades, eso se ve" (4.FCQ.DI.TitEx). Otra docente investigadora refiere a su pertenencia a CONICET "Digamos, el CONICET nos arrastra para eso, pero en la carrera docente digamos, esa vía está completa, pero si no... a ver, en las otras facultades donde no hacen investigación, las comisiones por carrera docente siguen aprobando... (10.FCQ.DI.PA.TitEx). En relación con la categorización del Programa de Incentivos, un investigador señala que

De golpe otras facultades, que no había investigación, todos eran investigadores, bueno, y eso trajo muchos problemas porque desde el CONICET, digamos, hay un total de mil investigadores, y después de los incentivos había cuarenta mil, de dónde salieron cuarenta mil que no estaban vinculados al CONICET, era todo ficticio, digamos, entonces eso, arreglar eso costó, costó evaluar eso, sobre todo a las otras facultades, las facultades con tradición en investigación y dedicación exclusiva no tuvieron problemas (15.FCQ.DI.PA. Tit.Ex).

En un sentido diferente, la cuestión de la universidad de procedencia se hace relevante también como criterio de evaluación. Así lo considera un entrevistado al señalar que a pesar de tener parámetros comunes "Si pidiéramos ese mínimo exigible como para todas las universidades, mucha gente quedaría afuera del sistema. El hecho de que entre al sistema es un buen estímulo, para que se mantenga, etc. etc. (16.FCEfyN.DI.PA.Tit.Ex). Otro docente investigador señala "más que nada yo creo que ahí el evaluador evalúa, tiene que hacerlo, siempre hay que hacerlo, en contexto, el evaluador

tiene que tener presente el contexto en el que se desarrolló la actividad de esa persona. Es importante" (19.FFYH.DI.PA.TitEx).

Un párrafo aparte merece la preocupación por hacer explícita la imparcialidad, aplicando los criterios acordados, independientemente de quienes sean los evaluados. Una entrevistada enfatizaba sobre la necesidad de sostener los criterios durante toda la tarea ya que esta operación da sentido al proceso: "No, no, el criterio es para todos el mismo porque si no es al menú esto, es a la carta, es un quién" (20.FFYH.DI.PA.AdSe). Otro entrevistado refiere a los pares externos señalando que "los evaluadores que vinieron fueron muy rígidos con el protocolo, sin contextualizar", aunque considera que es necesaria su intervención "porque si no, terminamos en que un empleado administrativo puede hacer la evaluación, contando papelitos" (16.FCEFyN.DI.PA.Tit.Ex).

Ninguno de los mecanismos estudiados supone obligatoriamente comparaciones entre los evaluados, en el sentido de que no hay en juego órdenes de mérito ni acceso limitado a algún puesto o categoría. Sin embargo, se produce una comparación entre los casos al interior de cada comisión, de tal forma que parece requerir que se mantengan los acuerdos alcanzados. Así lo mencionaba una docente,

Bueno, si cambiamos el criterio, volvemos a revisar todo y cambia el criterio para todos los anteriores. Porque si no los criterios se ajustan a los casos. Para eso ni nos juntemos, aprobemos a todos y listo" (20.FFYH.DI.PA.AdSe).



Resaltamos aquí que se trata de evaluación de pares pero no de pares ciegos, se conoce la identidad del par evaluado y su inscripción institucional.

#### **D. Lo que vale en el mercado**

Es importante señalar que los procesos de cuantificación y homogeneización descriptos no son simples operaciones técnicas, sino que comportan valoraciones que afectan profundamente lo que la universidad y los universitarios producen. El conocimiento se mide, se tasa y se hace disponible para el mercado. Publicaciones en revistas indexadas, patentes, doctores son los productos privilegiados por las métricas de la evaluación. Según vimos, la evolución de los puntajes en las grillas y la inclusión de ítems vinculados a la transferencia de conocimientos producidos en la universidad asumen la forma de "productos" comercializables en el mercado. En la FFyH una entrevistada remitía al SIGEVA, en tanto lo que se reconoce y legitima allí y lo que se desconoce en esa plataforma y sostenía que "... también ha ido generando una transformación en la cultura universitaria y de los universitarios" (9.FFyH.A.DI.AdEx).

Asimismo, hemos analizado los sentidos que los entrevistados asignan a los criterios de evaluación con los que juzgan la producción académica, o bien son juzgados. El valor asignado a unos resultados más que a otros va quedando en evidencia en esa valoración. Como planteamos más arriba, las publicaciones en revistas indexadas parecen ser el criterio por excelencia. Los entrevistados parecen percibir también que otros antecedentes son escasamente tenidos en cuenta, entre ellos, la docencia de grado (no así la de posgrado), y la

extensión universitaria. Al respecto, hemos recogido expresiones tales como

En general no ha habido problema en reconocer la extensión, pero hay una seria dificultad de homologarla de alguna manera la investigación. Darle el mismo valor a la extensión, eso no. Y hay personas que hacen parte de la extensión como muy interesante a lo mejor no dándole el tiempo, porque no le dan los tiempos, si es un trabajo de extensión importante (3.FAMAF.SAA.DI).

Sí, por ahí tenés que hacer como un esfuerzo más grande en declarar las actividades de extensión, las actividades de extensión de docencia son... o sea, en todas las otras instancias lo que vale, lo que pesa es la producción, entonces es como que muchas veces ni siquiera actualizamos el currículum con las actividades de extensión. En incentivos sí, o carrera docente, ahí tenés que incluso en un archivo separado o en una parte separada de tu informe poner lo que hacés en extensión, gestión y demás. Lo que no sé es si lo valora. (10.FCQ.DI.PA.TitEx).

Sin embargo, en la última década, se han ido favoreciendo e incentivando actividades de investigación aplicada, transferencia y vinculación con el medio socio productivo, especialmente acciones de desarrollo tecnológico social y su transferencia. Coincidentemente con la generación de políticas científico-tecnológicas orientadas a la promoción de la vinculación universidad sector productivo, se comienza a percibir una mayor valoración de este tipo de actividades y una búsqueda de construcción de criterios adecuados para su

evaluación. En este sentido, se destaca el Acuerdo Plenario N° 833/12 del CIN, que adhiere al documento elaborado por la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del MINCYT "Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico" cuyo principal objetivo fue "profundizar el desarrollo de instrumentos de evaluación que permitan una ponderación más equilibrada entre lo que se denomina ciencia básica y las actividades orientadas al desarrollo tecnológico y social". Según expresa el documento "se trata de la elaboración de pautas de evaluación dirigidas a superar el esquema de medición tradicional basado en el modelo lineal de producción de conocimiento" (MinCyT, 2012).

En la voz de los entrevistados, se percibe un fuerte incremento de incentivos para la transferencia de conocimientos producidos en la universidad y un cambio de criterios en áreas tecnológicas. Una investigadora señala que:

Es que yo te decía, todo está apuntando a eso, es como que durante mucho tiempo investigadores del CONICET consideraban que había que hacer ciencia básica acá, en el entorno nuestro, ciencia básica, ciencia básica... Y resulta que han ido migrando los criterios en donde cosas aplicadas, transferibles, que se pueda pasar al medio. Y si vos te fijás los temas estratégicos, y los proyectos orientados y demás están apuntando a cosas puntuales... Es más, se leía puntualmente ... "se dará prioridad entre los criterios de evaluación aquellos que sea posible de transferir al medio" (6.FCQ.DI.PA.TitEx).

Otra docente de la misma unidad académica reconoce que para él “no tiene ya tanta importancia la cantidad de publicaciones sino resultados transferibles, llamado desarrollo tecnológico social” y advierte también que se corre el riesgo de llamar transferible a cualquier cosa. Llama la atención como la cuestión de los resultados transferibles van ganando espacio en los formularios y haciéndose visibles al evaluador.

Los puntajes en las grillas no aumentaron casualmente. Se pasó de una época donde no había casillero donde incluirlos y por lo tanto no valía en la consideración de los pares, a las políticas de I+D+i y a la promoción de la vinculación con el sector productivo en el marco de políticas nacionales en línea con las políticas globales de producción de conocimientos. Como señala Gras (2023) la evaluación de la producción de conocimiento articulada con otros actores sociales tiene implicancias para los actores académicos y no académicos y demanda la apertura de agendas específicas negociadas y contextualizadas que exigen criterios específicos (Gras, 2023).

El análisis planteado no pretende ignorar las contribuciones de la universidad pública a la resolución de los problemas sociales ni desconocer el valor potencial que en muchos campos de producción de conocimientos tiene la asociación público-privada. Sin embargo, no se puede dejar de señalar que la evaluación opera como regulador que pone en foco la gestión por resultados y la mercantilización de lo que la universidad produce.

## **E. De la "medida" del desempeño a la "medida" del prestigio y de allí a la "medida" de la productividad**

El núcleo de la evaluación de los profesores es su desempeño, qué actividades desarrolló en un período de tiempo establecido, según el dispositivo. Sea la trayectoria, sean los últimos cinco años, se trata del juzgamiento de lo que los docentes universitarios hacen, es decir, su desempeño plasmado de un modo medible, contable y homogéneo.

La interacción entre evaluadores y evaluados está mediada por los formularios y por los CVs en tanto producciones de discursos sobre sí mismos (García Salord, 2010) Es el evaluado que "se" presenta a través de esos instrumentos que regulan y performan. Los evaluadores reinterpretan la información, la miden, le asignan un valor y emiten un juicio al respecto. Este juicio se asienta en una idea de universidad construida de manera situada y en un determinado parámetro de "prestigio", de "excelencia" profesional e institucional. El evaluado sólo recibe el resultado de tal proceso, sin mayor referencia al por qué de ese resultado. Sí reciben las consecuencias de tal decisión, sea esta una categoría en el Programa de Incentivos o la renovación de la designación por concurso en el cargo que ocupa.

### **Sobre los formularios**

Ya hemos mencionado que los formularios utilizados han ido migrando hacia SIGEVA, el aplicativo desarrollado por el CONICET, con algunas adaptaciones para adecuar el instrumento al objetivo principal de la evaluación, en cada caso. Por ejemplo, el CVar, (utilizado en la acreditación de carreras de CONEAU) abre algunos campos que no tiene SIGEVA y el SIGEVA

UNC ha adecuado algunos aspectos para poder utilizarlo tanto en la evaluación de la gestión docente como en la evaluación de subsidios otorgados por la SeCyT de la universidad.

Como señala Susana García Salord (2010),

la elaboración de formatos para este registro oficial, así como su "llenado", no son operaciones técnicas, neutrales e inocentes, o un molesto pero necesario trámite administrativo, sino que, por el contrario, estas operaciones involucran un conjunto de problemas de orden teórico y político de fondo" (p.105).

Además, señala la autora, el CV en tanto registro oficial con carácter de declaración jurada, ofrece una mirada de la trayectoria definida por determinados logros académicos, que invisibiliza otros, sin ningún registro de los procesos que les dieron origen.

La lógica de construcción de los instrumentos apareció como una dificultad importante, pero resulta un problema de orden técnico en la percepción de los entrevistados. El punto es como sujetarse a la norma y como cumplir "llenar todos los casilleros" y "no dejar nada en blanco". Escasamente aparecen algunas apreciaciones en relación con las concepciones subyacentes, más allá de los propósitos específicos del instrumento. Una docente investigadora de larga trayectoria expresa

Mi problema y el problema de muchos colegas ha sido identificar dónde colocar las cosas que uno tiene, es decir, debiera estar un poquito más claro me

parece las pautas. En una de las últimas como que se aclaró un poco más, en la última categorización, allí hubo algunas pautas que permitieron identificar por ejemplo tal cosa va en tal ítem, pero a veces eso es un problema (14.FCQ.DI.PA.TitEx).

Además de lo que en SIGEVA aparece como restricción para la carga de los antecedentes, los entrevistados refieren a ciertas limitaciones para una devolución al evaluado que permita la comprensión del resultado y las posibilidades de mejoramiento, especialmente en el caso de la evaluación de la gestión docente. Una docente menciona que "No hay mucha devolución digamos, te ponen ok, está todo bien, pero no hay una calificación ni un dictamen ni nada, o sea... aparentemente estuvo todo bien, nada más, pero no hay una cuantificación del resultado ni una explicación..." (10.FCQ.DI.PA.TitEx).

Una evaluadora señala que

Nos habían dicho que se podía poner "satisfactorio" o "no satisfactorio" y sólo justificar el no satisfactorio, no hacía falta poner más nada. A mí no me parece poner "satisfactorio" y no poner nada, pero bueno, todos coincidimos que había que poner algún comentario explicando la decisión, mínimo que sea. Y bueno, por ejemplo, los casos satisfactorios con observación o con sugerencia al final los pusimos. Ponías al final "satisfactorio" y ahí la serie de sugerencias (20.FFYH.DI.PA.AdSe).

Por último, cabe mencionar que se reconoce que e han ido produciendo cambios para atender las demandas de los distintos

actores del proceso, algunos de los cuales ya mencionamos. Un docente lo expresa así: “a lo largo de veinte años eso ha ido puliéndose, mejorándose, etc., pero en aquel momento estaba como mucho más encriptado, mucho más cerrado, mucho más que limitaba la posibilidad de poner...Cuando llegó el SIGEVA, menos aún” (9.FFyH.A.DI.AdEx).

Más allá de los formularios y los ajustes en las formas de registro, que evidencian los cambios sucesivos de los criterios valorativos en el tiempo transcurrido, las prácticas evaluativas llevadas adelante en la institución dejaron a las comisiones evaluadoras y al trabajo de los pares académicos una serie de interpretaciones ad-hoc que relativizaron la tendencia a la homogeneización de la propia norma.

### **Consideraciones finales**

“No todo lo que podemos contar, cuenta” señalaba Williams Cameron ya en 1963, y no todo puede ser contado. Desde entonces, hemos cometido “el error de querer medirlo todo”, nos advierte Daniel Innerarity (2018). Hemos avanzado cada vez más hacia una sociedad de números, de métricas y rankings que pretenden lidiar con la incertidumbre del mercado. En un contexto de capitalismo globalizado cada vez más competitivo y de mercantilización de la Educación Superior (Santos, 2005; Musselin, 2009; Nóvoa, 2014), esa operación de cuantificación tiene sus efectos, algunos de los cuales hemos abordado en este capítulo.

Transforma en mercancía los resultados de investigación en una operación en la que el conocimiento es producido para ser vendido, deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en objeto de intercambio. La evaluación así concebida supone la cuantificación de una práctica compleja que no tiene



correlación con el sistema numérico que lo representa y que, además, opera con cierta opacidad a pesar de la pretendida objetividad que pregona.

El argumento central del capítulo refiere a la capacidad de los dispositivos para regular las prácticas de los evaluados y de los evaluadores, recuperando lo establecido por las normas y, muy especialmente, los sentidos que los actores le atribuyen a la evaluación en acto, en un proceso de recontextualización.

Como hemos recogido en las voces de los entrevistados, los criterios explicitados en las normas a la vez regulan y dejan amplios márgenes de retraducción e interpretación en el seno de las comisiones de pares.

Sostenemos que se producen al menos dos contradicciones importantes: por un lado, la cuantificación parece considerada habitual entre los docentes investigadores y pares evaluadores, aunque refieren recurrentemente a lo que esa operación deja afuera de la consideración de los evaluadores. Por otro lado, reconocen que se han producido con el tiempo cambios en los criterios, aunque siguen considerando que serán evaluados especialmente en relación con la producción de sus publicaciones en revistas con el mayor grado de impacto científico, criterio fuertemente ligado a los cánones del CONICET.

El análisis también deja traslucir que las expectativas de los docentes-investigadores respecto de la evaluación de sus prácticas están ligadas a una concepción más cercana a la consideración de su práctica docente, no sólo a la producción en investigación. En ese sentido, cabe una reflexión sobre el efecto que la cultura del sistema universitario público argentino, caracterizado por un fuerte peso en la función docente, con ingresos irrestrictos y masividad en las aulas,

tiene sobre los sentidos asignados a las actividades de enseñanza y el tiempo que éstas les insumen.

Podemos señalar una última cuestión referida a la laxitud de las exigencias de productividad, si las comparamos con otros casos latinoamericanos, como Brasil o México, o bien europeos, como el ya citado caso de la ANECA española. La regulación internacional aparece en situaciones de competencia por fondos internacionales o las exigencias para la constitución de redes, en contexto de internacionalización, especialmente en algunas áreas disciplinares. Publicaciones (preferentemente en inglés) en revistas del primer cuartil en los últimos 5 años, dirección de tesis de doctorado, actividades de internacionalización, etc. son criterios habitualmente exigidos por agencias acreditadoras y/o financiadoras.

Estamos obligados a gastar cada vez más de nuestro tiempo en hacernos responsables, informando sobre lo que hacemos y no hacemos. Hay nuevos conjuntos de habilidades que deben ser adquiridas [...] haciendo un espectáculo de nosotros mismos.

(Stephen Ball, 2012, p.19)

## Capítulo V

---

### Introducción

Avanzar en el análisis de la puesta en acto de la política en la institución específica, la UNC, y de los sentidos que los docentes investigadores le asignan a la evaluación de su trabajo, en el contexto de la práctica, nos permitió profundizar en una mirada comprensiva sobre las prácticas de los actores en tanto sujetos activos de la política e identificar la producción de algunas tensiones específicas y retraduccionés situadas (Ball, 2002; Ball & Maroy, 2009). Además, a partir de sus voces, pudimos evidenciar como se fue produciendo una fuerte de regulación institucional (Barroso, 2006) en el entramado de procedimientos que los dispositivos de evaluación fueron introduciendo en las prácticas específicas de evaluadores y evaluados.

En el presente capítulo nos ubicamos en el contexto de los efectos de la política (Ball, 1997, 2002, Miranda, 2014; Mainardes, 2006, 2018), entendiendo que las traducciones e

interpretaciones que los actores producen son parte de procesos más amplios y complejos, que se articulan en una construcción discursiva multinivel (Braun et al., 2010, Jessop, 2003). Esta mirada habilita la amalgama de los análisis en el nivel macro, de las políticas de evaluación para el sistema universitario en su conjunto, el nivel micro-institucional y el nivel subjetivo de las prácticas específicas de los actores. Como señala Mainardes (2006) el abordaje del Ciclo de las Políticas requiere de la identificación de las interacciones entre factores macro y micro que permita una comprensión crítica de las estrategias, influencias e intereses puestos en juego en los diferentes contextos y momentos del ciclo. Siendo que nos referimos a tal reconstrucción como la principal estrategia analítica para este trabajo, proponemos ahora una mirada sobre los efectos de primer y segundo orden (Ball, 1997, 2002, Miranda, 2014; Mainardes, 2006; Mainardes y Marcondes, 2009), en los que se conjugan los análisis realizados, entendiendo a la traducción como un espacio de producción discursiva entre el la política y la práctica en el contexto institucional en el que esas producciones o documentos se ponen en acto (Ball et al. 2011, Maguire et al., 2011).

#### **A. Explorando los efectos de la evaluación.**

Como hemos señalado en el marco teórico, tratamos de reconstruir analíticamente dos procesos interrelacionados e interdependientes. Por un lado, los procesos políticos de producción de regulaciones y por otro, la *puesta en acto* de la política, en que los actores se apropian y transforman las orientaciones de esa regulación produciendo una suerte de regulación situacional (Barroso, 2003). Nos referiremos especialmente a lo que Jean-Daniel Reynaud (1988) denomina

regulación de control y regulación autónoma. La primera, que produce un movimiento top-down y la segunda, producidas por los actores y grupos de actores en una organización que se mueven por una regulación más autogenerada del tipo bottom-up. Es importante tener en cuenta que la regulación producida de manera relativamente autónoma por quienes llevan adelante las prácticas no sólo refiere a estrategias de resistencia al cambio, sino que, en algunos casos, pueden movilizar recursos para reforzar la regulación de control, incluso en situaciones en que los actores se le oponen formalmente (Reynaud, 1988). La regulación autónoma puede profundizar el control o encontrar intersticios para mejorar las condiciones de los investigadores frente a la regulación de control. Se trata de procesos complejos en los que los actores despliegan estrategias de resistencia al cambio o bien estrategias de relectura de la política para ajustar a su propio beneficio. Por ejemplo, una relectura contextualizada de los instructivos y formularios les permiten movilizar recursos para reforzar estrategias de supervivencia institucional y de adecuación, mediante acomodamientos en diversos espacios institucionales y al interior de los propios campos disciplinares, para actuar conforme a la regulación. Así, actores e instituciones van dando respuestas a la regulación. En este punto recuperamos los aportes del estudio de Salto (2018) sobre las instituciones de Educación Superior como organizaciones autónomas, en el que analiza cómo las universidades argentinas, lejos de resistir la regulación de la CONEAU, han mostrado un cumplimiento excesivo a las políticas regulatorias, con diferencias según niveles de la organización. Como reporta Díaz Barriga (2009) para el caso mexicano, las universidades se dedican casi de "manera obsesiva a establecer sus indicadores, a organizar sus sistemas de información, a llenar la información en las

diversas variantes de formato como requisitos para participar de los diferentes programas y modalidades de evaluación” (p.230).

Es necesario, nos advierte Miranda (2014) en su análisis sobre la propuesta analítica de Ball, atender aspectos específicos del cambio, identificando las dimensiones de la política y sus implicaciones, pero también las vinculaciones que se producen con la ideología que sustenta los cambios propuestos, identificando valoraciones e intencionalidades (Miranda, 2014).

Entendemos que avanzar en el análisis, en este punto, supone abordar el contexto de los resultados o efectos, tal como los hemos definido en el capítulo II, atendiendo a sus aspectos generales y específicos: los “efectos de primer orden”, que refieren a cambios en la práctica o en la estructura del sistema o una parte del mismo y los “efectos de segundo orden”, que aluden a cambios en la legitimidad, en la autoridad y en los valores y principios que orientan los cambios (Ball, 1997, 2002; Maroy, 2012; Miranda, 2014; Mainardes, 2006). Para ello hemos tratado de conjugar el análisis de las regulaciones y los criterios construidos con una aproximación comprensiva a las decisiones que los profesores investigadores toman sobre sus propias trayectorias en función de los efectos producidos por esas regulaciones, retraducidas en el contexto de la práctica y los valores que las orientan.

Nos interesó abordar el modo en que, en el actual modelo de expansión hegemónica del capitalismo académico neoliberal (Santos, 2005), se ven afectadas las estructuras universitarias y los sujetos. Identificamos respuestas institucionales en los distintos niveles de gestión, en las prácticas y las

implicancias en la subjetividad de los profesores. La subjetivación de los criterios establecidos sobre determinados valores y principios interfiere sobre las condiciones actuales de trabajo de los profesores, pero también sobre el modo de proyectar su vida profesional, perfilando un nuevo sujeto productivo, flexible, autorregulado y competitivo (Fávero & Bechi, 2020), en un modelo de gobernanza propio de la regulación postburocrática (Barroso, 2006; Maroy, 2012). Valdemar Sguissardi (2010) se refiere a este fenómeno como "productivismo académico", caracterizado por la excesiva valoración cuantitativa de la producción científica-académica y una tendencia a desconsiderar la calidad, que tiene profundas implicancias en las prácticas universitarias presentes y futuras, afectando la vida de los profesores (Sguissardi & Silva Junior, 2009).

#### **A.1.Respuestas institucionales, con implicancias en la gestión y las prácticas de los profesores investigadores**

Como ya ha sido suficientemente estudiado, la instalación de la política de evaluación de los profesores investigadores en nuestro país exigió a las universidades respuestas institucionales específicas (Araujo, 2016; Guaglianone, 2013; Novaro y Alonso, 2014, Salto 2022). Se generaron procesos de institucionalización de la evaluación que fueron ganando en complejidad y requirieron de la creación de nuevas estructuras de gestión o de especialización de las ya existentes, nuevos espacios colegiados y nuevos roles especializados, tanto en el área central del Rectorado como en las facultades. Obeide (2020) identifica nuevas categorías de funciones, cargos, perfiles e identidades que, sin constituir aún un nuevo sector, reconfiguraron las funciones tradicionalmente desarrolladas

por docentes, no docentes y autoridades políticas. En el marco de un modelo de gestión universitaria basado en la New Public Management (NPM), muchos de estos roles están ya altamente profesionalizados, pero advierte el autor, poco se ha indagado acerca de sus interacciones e impactos políticos.

La acreditación de carreras de posgrado es el único de los tres dispositivos que es de cumplimiento obligatorio y por lo tanto genera respuestas altamente adaptativas y con cierto grado de formalismo asumido por la universidad. Además, el crecimiento exponencial de los posgrados en las últimas décadas contribuyó a naturalizar los procesos de acreditación (Barsky y Dávila, 2012; Araujo, 2016). En relación con la acreditación, la literatura identifica tres factores decisivos para el cumplimiento por parte de las universidades y están referidos a la carga administrativa, los recursos disponibles (muchas veces inadecuados o insuficientes) y el acceso a la información necesaria para llevarla adelante (Salto, 2022).

Es bien conocido que, en general, en Argentina los programas de posgrado se autofinancian y dependen para su sostenimiento de las tasas de matrícula por lo que las instituciones cuidan de otorgarles estabilidad y continuidad a través del cumplimiento tanto de los procesos obligatorios como de los voluntarios (Salto, 2022). Sin embargo, en los casos en los que los doctorados son gratuitos y las tareas referidas al posgrado son asumidas por los profesores de dedicación exclusiva con los que cuenta la unidad académica (FAMAF), los niveles de cumplimiento de la regulación no varían.

Para atender los requerimientos de la evaluación y la acreditación de carreras de grado y posgrado, las universidades montaron estructuras de gestión y fueron dando respuestas diversas que, además, se fueron complejizando con el tiempo. En la UNC, la acreditación de carreras de posgrado se encuentra



actualmente a cargo de la Secretaría de Posgrado del área central, acompañada de un Consejo Asesor de Posgrado, integrado por los responsables del área en las unidades académicas. Cuenta con un Equipo Técnico y Pedagógico de acompañamiento a los procesos de acreditación de carreras nuevas y en funcionamiento y lleva adelante las gestiones frente a la CONEAU y la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU).

También se han ido conformando áreas específicas en el ámbito de las facultades. La estructura para gestionar los posgrados en el nivel de las unidades académicas se ha ido ampliando al ritmo del crecimiento de la oferta de carreras y en cada unidad académica asume, por lo general, el rango de secretaría decanal con vinculación con los consejos directivos. En algunos casos se cuenta sólo con autoridades políticas y directores de carreras, que pueden tener consejos académicos y/o asesores por carreras (FFyH y FCEfyN); en otros la autoridad política cuenta con un consejo asesor de posgrado que acompaña a la secretaría y tiene integración también diversa, con representantes de varios claustros (FAMAF). Finalmente, es posible encontrar órganos colegiado de toma de decisiones y mecanismos de coordinación con otras áreas académicas y administrativas de la unidad académica. En el caso de la FCQ, cuenta con una unidad académico-administrativa que depende directamente del HCD con el formato Escuela de Posgrado.

Sobre el particular, los entrevistados señalan que la mayor responsabilidad de la acreditación de carreras de posgrado recayó en los directores de carreras y les requirió asumir nuevas exigencias y tareas, especialmente a partir de la migración a CONEAU Global, la utilización del CVar y más recientemente el GDE. Una investigadora recuerda: "Entonces también estaban los [directores] de la carrera como locos

pidiendo que actualizáramos, y actualizando el CVar, estaba la ficha para CONEAU, y entonces, lo necesitaban, y ¡era urgente!” (6.FCQ.DI.PA.TitEx). En el siguiente extracto un entrevistado comenta sobre los resultados de las acreditaciones, dejando en evidencia la carga de responsabilidad de los directores de carreras sobre los resultados de proceso: cuando una carrera no se acredita, pareciera que “les va mal” a ellos.

yo lo veo como director de posgrados de la facultad nuestra, tengo veintipico de posgrados que dependen de mí, normalmente no ha habido problemas, se ponen muy mal los directores de carrera de posgrado cuando les va mal (17.FCEFyN.DI.TitEx).

La gestión del Programa de Incentivos al Docente Investigador, como es usual en las instituciones universitarias públicas, se instrumenta a través de la Secretaría de Ciencia y Tecnología del área central, aunque la vinculación con los profesores que participan del Programa se canaliza por las oficinas de ciencia y técnica de las unidades académicas.

A su vez, la gestión de la renovación de designaciones por concurso por medio de la evaluación de gestión docente quedó en manos de las Secretarías Académicas de las unidades académicas, en las áreas que cada Facultad asignó para su tratamiento, por lo general en aquellas en las cuales ya se venía gestionando la tramitación de los concursos, por lo que no se generaron áreas nuevas, sino que se asignaron nuevas tareas a las ya existentes.

Como es evidente, las tareas relativas a esos procesos fueron complejizando y especializando el trabajo de la gestión académica institucional, generando otras responsabilidades en

el seguimiento de los procesos. Así lo señala una secretaria académica entrevistada:

Trato de acompañar a los docentes que tienen que hacer la presentación, en algunos casos ha sido efectivo y en otros no, pero bueno por lo menos decir que queda en mi caso personal, la responsabilidad de decir bueno en lo que hace a mi función yo alcancé todo lo que más pude. Además, tratamos de cuidar bastante bien a los miembros de los comités, pero para que estén bien, no? no por ninguna otra razón y somos muy respetuosos de lo que ellos decidan, pero yo atiendo sus consultas, es constante el llamado. ¿y qué te parece? consultan... Bueno a ver ¿qué dice la normativa respecto a esta facultad, qué se pide como docente? Para el cargo en esta facultad pide a ese docente tal cosa (3.FAMAF.SAA).

También supuso algunos cambios en la forma en la asignación de cargos en las Facultades. Especialmente nos referimos a la dificultad señalada por docentes investigadores de una unidad académica donde la vía de acceso a la iniciación a la investigación es una beca doctoral de CONICET que se articula con el acceso cargos de profesores asistentes de dedicación simple, de manera temporaria y mientras durara la formación doctoral. La estabilidad en esos cargos a partir de la Res. 06/08 dificultó sostener la dinámica de renovación de becarios. Así lo expresaba una entrevistada

“la carrera docente ... para la Facultad es un problema, significa la cristalización de la planta docente. Habitualmente la Facultad dispone que haya cargos de Profesor Asistente dedicación simple que

acompañen el proceso de formación doctoral de becarios CONICET, garantizando su inserción en el equipo de investigación en el que se forma (4.FCQ.DI.TitEx).

A pesar de que la CONEAU hizo explícita su preocupación sobre la sobrecarga burocrática de la evaluación para las instituciones universitarias y se propuso un mejor desarrollo de los sistemas de información y gestión de los procesos de evaluación y acreditación y, paralelamente, avanzó en optimizar la coordinación con otros organismos estatales mediante el desarrollo de programas de gestión compartidos y bases de datos comunes, como CVar y CONEAU Global (CONEAU, 2002), en la percepción de directores de carreras, pares evaluadores y docentes investigadores, la implementación de esas tecnologías representó dificultades importantes, en algunos casos, insalvables. Un docente investigador señala:

Entonces, creo que se había generado una situación injusta con los más viejos, los que no pudieron subirse, o no quisieron, o no lo vieron oportuno, al tren de los posgrados o de los incentivos. Entonces, a esas personas vos qué le decís, y ahora viene lo injusto del sistema (17.FCEFYN.DI.TitEx).

Otra docente investigadora recuerda:

La presentación estaba atravesada por el tema de la tecnología, esa era la cuestión... el tema tecnológico, digamos, era uno, el tema de aprender a hacer un currículum era otro, y el tema de no encontrar ventanas, renglones, espacios en donde colocar su producción (9.FFYH.A.DI.AdEx).

Cuando llegó el SIGEVA, menos aún. Entonces bueno, la dificultad fue doble entonces, es decir, por un lado, si bien yo en un primer momento no estaba como evaluadora, sino en este otro lugar de acompañante, asesorar, no sé si sirvió para leer de qué se trataba, pero ayudaba a manejar el programa (9.FFyH.A.DI.AdEx).

Esta cuestión se vincula con lo planteado en el capítulo anterior sobre la capacidad regulatoria de los formularios y los formatos, pero va más allá de la cuestión técnico-política que orienta la construcción de los dispositivos. Se trata de un efecto más profundo que afecta la subjetividad de los profesores hasta un punto de "no saber" y "sentirse excluido" o peor aún, "autoexcluido".

Un comentario aparte merece el cambio generacional que se ha producido en los últimos años en virtud de la jubilación de un número considerable de docentes investigadores que participaron de estos procesos desde sus inicios. Los jóvenes que se incorporan tienen una relación diferente con las tecnologías, son nativos digitales, pero parecen tener menos conocimiento de los procedimientos y los criterios que los sustentan. Así una docente investigadora novel refiere que

No es que me dicen qué tenés que hacer... no, eso no lo dice en ningún lado ... nos ayudamos entre nosotros porque a veces ni siquiera el profesor responsable nos indica qué tendríamos que poner ahí. El problema no es manejar el SIGEVA sino qué poner. [...] No hay casi cuestionamiento de eso, es como que la postura siempre con eso es son las reglas, o te adaptas a la regla o te vas... no preguntas nada (13.FCQ.DI.Pas).

En ambos casos, se va produciendo un proceso de socialización de prácticas específicas respecto de la evaluación y sobre el funcionamiento de los dispositivos que parece orientarse por la apropiación de conocimiento acerca del *savoir faire* de la evaluación. Se trata de un conocimiento que se legitima y naturaliza en la interacción de los actores y los induce a participar en un proceso de autorregulación (Afonso y Costa, 2012).

Así parece condensarse en la expresión de una docente investigadora de la FCEFyN:

nosotros no nos quejamos, en ningún momento ofrecimos resistencia para nada, nos pareció algo normal y estamos acostumbrados. A dónde vas, a las empresas los curriculum son tu carta de presentación, por eso no molestó, no generó ningún tipo de resistencia. Sí se cuidaron datos, como domicilio, edad, sexo, esas cosas como muy básicas, sólo lo académico y lo profesional, no hay problema. Eso es lo que debería estar. En Ingeniería estamos acostumbrados a los estándares (2.FCEFyN.SAA. UNC).

Es importante señalar que esta complejización supuso además una importante exigencia de profesionalización de los agentes administrativos de todas las áreas involucradas en la gestión de los procesos de categorización, acreditación y el uso de los programas que se fueron generando desde el Ministerio y la CONEAU (CONEAU Global, SIRVAT, SIGEVA, CVar; GUARANÍ Posgrado, GDE, etc.) cuyas implicancias requerirían un estudio en profundidad que excede los límites de este trabajo.

Además de los efectos institucionales mencionados, hay efectos personales concretos y directos como resultado de cada uno de estos procesos referidos a las implicancias en las carreras académicas de los docentes investigadores y los efectos clasificatorio que producen. En el caso de la acreditación de carreras de posgrado (obligatoria), la no acreditación de una carrera obstruye la posibilidad de su puesta en marcha (carreras nuevas) o su funcionamiento (renovación o reacreditación). Además, las categorías asignadas (solicitud voluntaria) producen naturalmente un ranking de carreras con fuerte impacto en la oferta de posgrados en un mercado cada vez más abierto y competitivo (Araujo, 2016; Salto, 2014; Lanfri, 2022).

La categoría obtenida en el Programa de Incentivos, como ya hemos señalado, habilita o no determinadas tareas y circuitos para los investigadores, especialmente en la evaluación de la ciencia, a partir de la incorporación en bancos de evaluadores de quienes han obtenido las categorías I y II. También es notable como, a pesar de que el Programa tiene una fuerte mora en la convocatoria a categorización<sup>54</sup>, sigue operando como criterio para otras actividades como dirigir proyectos o acceder a fondos competitivos. Tal es el caso de la incorporación de la categoría como uno de los requisitos para la dirección de proyectos en la última modificación del Reglamento para la solicitud de subsidios de la SeCyT de la UNC, aprobado por Resoluciones HCS 250/2018 y 972/2019. Entre sus condiciones establece que para dirigir o codirigir

---

<sup>54</sup> Como ya mencionamos, la SPU acaba de aprobar una nueva convocatoria a categorización, dejando sin efecto el SIDIUN, y creando un nuevo programa, el PROGRAMA PARA LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA- PRINUAR- llamando a categorización a docentes investigadores de universidades públicas y privadas entre el 1° de abril y el 15 de mayo de 2023, a través del sistema CVar y modificando los artículos 5 al 21 del Manual de Procedimientos del Programa de Incentivos al Docente Investigador.

proyectos Consolidar<sup>55</sup>, en su art. 24, ... "pertenecer al Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias (o el que lo reemplace en el futuro) con categoría I, II o III o demostrar antecedentes equivalentes". Claramente, las comisiones evaluadoras deben utilizar a menudo el criterio de "antecedentes equivalentes", lo que amplía los márgenes de ambigüedad y opacidad del criterio.

La aprobación de la evaluación de desempeño docente tiene como efecto directo la renovación de la designación por concurso del docente evaluado. La no aprobación de la evaluación tiene también consecuencias directas, y costosas, para el docente. Recibir una evaluación cuyo resultado sea "satisfactorio con observaciones" obliga al postulante a elevar en un plazo perentorio una propuesta para subsanar las falencias señaladas por el Comité Evaluador. De no cumplimentarlo, el docente pierde la condición de regular y se deberá volver a concursar. En caso de ser evaluado con resultado "no satisfactorio", se deberá concursar nuevamente el cargo. En ambos casos, el docente podrá participar de la nueva convocatoria. En todos los casos, los docentes pueden hacer uso de su derecho a solicitar reconsideración.

Recibir una evaluación negativa tiene efectos importantes para el evaluado, también en términos subjetivos, afecta de manera íntima a los profesores. Así lo expresaban docentes

---

<sup>55</sup> En el Reglamento vigente de convocatoria para solicitar subsidios y avales académicos a Proyectos de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Artístico de la SeCyT-UNC establece categorías de subsidios según la conformación de los equipos de trabajo, que se corresponde con tres líneas de financiamiento y duración diferenciadas: Equipos de trabajo consolidados (Consolidar), equipos de trabajo de reciente formación (Formar) y equipos de trabajo para estimular actividades de Ciencia, Tecnología y Producción Artística (Estimular). Art 3, Resoluciones HCS 250/2018 y 972/2019. Disponible en <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/reglamento%20convocatoria%202020%20%281%29.pdf>



investigadores entrevistados que recibieron resultados "no satisfactorio" en su presentación,

Eso se mete en el tuétano del cerebro ... si tenemos tuétano... y tenemos docentes doctores que no han participado nunca en la profesión y sin embargo enseñan en el grado y no saben lo que es la realidad profesional, hay cosas que son absurdas. Por supuesto que apelé (8.FCFyN.DI.Ad.Ex).

A mí me lo hicieron y ¿sabés cómo salí? insatisfactorio, porque no publicaba lo suficiente. Y habían hecho un dictamen horrible, con sus argumentos, era una agresión... Por supuesto impugné el dictamen y pedí que analicen la actuación del jurado por lo burdo del dictamen ¿crees que lo hicieron? ¿Cómo podés seguir así? (1.FFyH.DI.AdSe).

## **A.2. Performatividad y subjetividades alteradas.**

Hemos sostenido que la evaluación tiene un sentido profundamente político y regulatorio de las prácticas de los docentes investigadores. Y, además, que éstas se tratan de construcciones sociales que se originan en los significados que los actores comparten cuando se comunican e interactúan (Luengo y Saura, 2013). Es por ello que reconstruir sus efectos supuso indagar acerca de los sentidos que los actores fueron construyendo sobre los procesos de evaluación en los que les toco participar, tanto en sus roles de evaluadores como de evaluados. Se trata de sentidos en disputa que conviven en el cotidiano institucional y van orientando las decisiones. Hemos construido cuatro categorías para analizar los sentidos que los entrevistados fueron otorgando a los efectos de la

evaluación: La evaluación como control, la evaluación como fabricación de jerarquías, la evaluación como intensificadora de las prácticas y la evaluación como mejoramiento.

- **La evaluación como control.**

Esta concepción de evaluación, ligada a la idea de la instrumentación de un mecanismo de control del cumplimiento laboral y de rendimiento vinculado a recompensas materiales y simbólicas, pero también a sanciones y castigos. El mero control resulta insuficiente para comprender la complejidad de los procesos que suponen las prácticas que pretenden ser evaluadas pero el planteo encierra un discurso sobre cierta incapacidad institucional para gestionar el trabajo de los profesores investigadores y justifica la regulación externa, aunque ésta no haya establecido sistemas fuertes de punición. Es un buen ejemplo de la importancia paradójica que los actores le asignan a las estructuras formales de control burocrático en universos institucionales tan débilmente estructurados como son las universidades y con sistemas de aseguramiento de la calidad con sanciones poco claras o creíbles (Salto, 2017)

En este sentido paradójico y ubicando la responsabilidad por el control en el nivel de la organización, los docentes investigadores identifican con claridad los mecanismos de rendición de cuentas para la función investigación pero no parece haber una valoración suficiente de la docencia como para merecer control. Una entrevistada joven se lamenta por la ausencia de control en las actividades docentes y señala que

No hay un control, ni siquiera de tu profesor responsable, no sabe si lo hiciste o no lo hiciste ... yo puedo decir que di las dos las actividades

prácticas que tenía que dar y no las di ... al menos que un par presente algún tipo de queja. Los alumnos tampoco se quejan y nadie se entera... en cambio, si no publicás ... eso sí es un problema (13.FCQ.DI.PAsS).

Una docente investigadora reflexiona acerca de los cambios percibidos con introducción de la evaluación, que considera como control:

Es decir, yo me acuerdo años atrás en esta facultad, los part-time no hacían publicación, no hacían presentaciones, nada, tenían su cargo y demás... eso no ayudaba al progreso, es decir... yo creo que el hecho de que haya una evaluación también te estimula a la formación continua, a que quieras hacer cursos, a que quieras capacitarte. Si no lo hacés motu proprio en algunos casos imagino que lo harán porque se los controla más..... (14. FCQ.DI.PA.TitEx).

En el mismo sentido, un docente-investigador de dilatada trayectoria menciona que

la universidad a veces... si con la investigación vas bien, aparentemente está todo bien, pero por ahí no hay una evaluación clara de cuánto o cuán bien realizaste tus actividades de docencia, digamos, es lo mismo alguien que se mata en la docencia o alguien que zafa con la docencia. Se debería controlar el cumplimiento, eso no se ve (19.FFYH.DI.PA.TitEx).

Se evidencia en estos párrafos la intención de los actores de orientar las prácticas por una suerte de yuxtaposición de sistemas de regulación, en un doble juego simultáneamente

ejercido por prácticas de control (propias de una regulación burocrática y centralizada), por una parte, y por la promoción de la autonomía individual e institucional (propia de los procesos de autorregulación de mercado) por otra (Barroso y otros, 2002). Esta imbricación de regulaciones no reedita la regulación centralizada del Estado, sino que estimula negociaciones operadas en distintos ámbitos y niveles, redistribuyendo el poder y responsabilizando por los resultados (accountability) (Miranda y Lanfri, 2012).

- **La evaluación como fabricación de jerarquías.**

Una consecuencia lógica de los procesos de evaluación, acreditación y categorización que hemos analizado es el establecimiento de nuevas clasificaciones y jerarquías de excelencia, definida como una cualidad de la práctica en tanto se aproximan a la norma (Perrenoud, 1998). Estas valoraciones están basadas en criterios que se reconocen como de cuño neoliberal, colaborando al desarrollo de un mercado de carreras, titulaciones, publicaciones, resultados de investigación transferibles, etc.

No significa desconocer la historia de construcción de jerarquías en una institución que se ha caracterizado por la existencia de "tribus y territorios" académicos (Becher & Trowler, 2001). Se ponen en juego jerarquías disciplinares y relaciones de poder. Sin embargo, la tesis de Burton Clark (1989) de que son los cuerpos de conocimiento avanzado y especializados los que organizan la vida de los académicos y de los establecimientos/universidades, ha dejado lugar a una concepción más ligada a la lógica del mercado.

Los cambios exógenos (Krotsch, 2001) introducidos en los sistemas de educación superior en el mundo han significado una sobrerregulación de las culturas académicas (Musselin, 2009), a través de instrumentos de pilotaje a distancia y la imposición hegemónica de un modelo basado en la nueva gestión pública, que va más allá de las diferencias disciplinares. Se produce, sostienen Becher y Trowler (2001), una inevitable redefinición de la autonomía universitaria y en paralelo una pérdida de fuerza de los campos disciplinarios. Los autores señalan, a modo de ejemplo, tres factores que han significado cambios importantes en las prácticas y actitudes académicas a nivel global, "las regulaciones del estado evaluador, el deslizamiento hacia la performatividad y la necesidad de obtener recursos" (p. xiii).

Estos planteos justifican las escasas referencias a campos disciplinares relevadas en las entrevistas y la fuerte identificación de muchos docentes investigadores con los criterios de CONICET, vinculados más a las grandes áreas definidas por este organismo, con bastante independencia de las adscripciones disciplinares en la institución. Volveremos sobre este punto más adelante.

En relación con la acreditación de carreras de posgrado, un docente investigador expresa:

Sí, sí, lo que pasa es que los que nos reunimos a evaluar, como yo, estamos muy... hemos trabajado mucho en el CONICET, en la comisión, entonces los criterios son esos. Por supuesto hay diferencias, pero son pocas, de la subdisciplina, digamos, una cosa es Química Básica, otra cosa es Inmunología, que está mucho más relacionado a Medicina o la Virología, entonces los

criterios por ahí son un poquito..., pero no muy distintos. En este caso puntual de una carrera [...], es una evaluación global, al comienzo por ejemplo ellos publicaban en una revista de no muy alto impacto, entonces una de las recomendaciones nuestras es "no publiquen tanto, pero publiquen en mejores revistas" (15.FCQ.DI.PA.Tit.S).

la universidad no tiene claridad ... bah, a lo mejor sí tiene y no lo conozco yo, pero no te da un mensaje claro: "tendrías que hacer esto, tendrías que hacer lo otro". El mensaje que está claro, digamos, es en el CONICET lo de investigación, digamos, eso está claro, te vamos a evaluar con esto, vos querés seguir en el sistema, tenés que producir por este lado [...] la prioridad siempre es. para nosotros que hacemos investigación, la prioridad es el CONICET en este aspecto, y la docencia o la extensión, digamos, pasa a segundo plano (6.FCQ.DI.PA.TitEx).

Para analizar la construcción de jerarquías en torno a la evaluación debe atenderse también la forma en que se fueron entramando los distintos mecanismos regulatorios con las múltiples formas de participación directa que tienen los pares académicos en distintas instancias. Los académicos con más capacidad de influencia en todos los campos disciplinares (Investigadores superiores de CONICET, Categorías I y II del Programa de Incentivos) van constituyendo las bases de expertos y los cuerpos colegiados que van a operar en ese espacio privilegiado de la evaluación y la acreditación, construyendo criterios, emitiendo juicios de valor y asignando categorías. Entonces, como señala Salto (2014), en base a las tensiones que se producen en el triángulo de coordinación propuesto por

Clark (1989), la regulación estatal (a través de la evaluación) y la regulación de mercado (a través de la competencia) se tensionan con la activa participación de la oligarquía académica en los procesos de regulación. Si bien no está en la idea original de Clark (1989), podríamos afirmar que se produce un complejo y contradictorio proceso de multirregulación de carácter híbrido (Barroso, 2005; Barroso y otros, 2002) en la que asistimos a más Estado, más mercado y más oligarquía académica.

- **La evaluación como intensificadora de las prácticas**

En contexto de capitalismo académico global (Slaughter y Leslie, 1997; Sguissardi & Silva J., 2009, Ibarra Colado, 2003), la multirregulación del trabajo académico parece haber terminado con la capacidad de los profesores de controlar y organizar sus actividades de modo más o menos autónomo. Ibarra Colado (2005) señala que la regulación está cada vez más basada en la articulación de procedimientos individualizados de evaluación del desempeño y programas de formación y actualización académica. Las actividades de los profesores van más allá de lo prescrito, intensificando de forma autorregulada el trabajo efectivo en un permanente proceso de rendición de cuentas, considerando que se trata de requerimientos "no escritos" pero imprescindibles para permanecer y avanzar en sus carreras académicas. Esta intensificación, internacionalmente reportada tiene claros efectos en las subjetividades y consecuencias en la salud de los profesores universitarios y obliga a desarrollar estrategias de supervivencia en el sistema, muchas de ellas también reportadas en estudios nacionales e internacionales. (Araujo, 2003; Walker, 2013; Sguissardi, 2006; Cordero Arroyo et al., 2003;

Díaz Barriga et al., 2008). El proceso de subjetivación al que hacemos referencia promueve comportamientos competitivos e induce a los profesores a "gestionarse" según una lógica individualista, empresarial y a concebir las exigencias de producción académica según un modelo de mercado.

Entrevistados de todas las facultades hacen referencia al exponencial aumento de las exigencias y de las auto-exigencias señalando altas preocupaciones por el índice de impacto de las publicaciones o los efectos en su salud del cumplimiento excesivo de requerimientos que no están expresados con claridad en las regulaciones pero que se dan por ciertos. Expresiones como "hay gente que lo toma así, como una religión" o "mirar en índice de impacto y correr para cumplir", "una tortura", "me afecta mucho quizás porque soy obsesiva", "ya todos saben que no existo hasta que vence la entrega" muestran claramente la cuestión. Muestran con claridad la autoresponsabilización por los resultados. Así lo sugiere una entrevistada al expresar que está convencida que se trata de "una predisposición personal de complicarse la vida", sin identificar la fuente de la intensificación.

Se han registrado diferencias según la trayectoria de los entrevistados. En la percepción de algunos entrevistados, los docentes jóvenes se ven expuestos a mayores exigencias de productividad. Así lo expresa un docente de FAMAF

Cuando uno ya está consolidado, se puede dar el lujo de tomar las decisiones que uno cree conveniente. Pero el tema son los discípulos... ellos no pueden parar o pierden el tren (22.FAMAF.DI.PA.Tit.Ex).



- **la evaluación como mejoramiento.**

Al respecto se han relevado posiciones divergentes. Por un lado, algunos profesores valoran como positiva la evaluación porque genera algunas instancias de revisión de las prácticas de enseñanza y consideran que se produjo algún efecto de mejora. En varios casos se rescatan los planes que acompañaron la acreditación de carreras de grado (como PROMEI, por ejemplo) que, aunque no sea objeto de análisis en este trabajo, se mencionan porque son referidos en reiteradas oportunidades como valiosos para acompañar con recursos las acciones y dar sentido a la evaluación. Así lo refiere un entrevistado,

Y entonces nos dieron [la acreditación de la carrera de grado]nomás por tres años, con una serie de ítems a mejorar, lo cual no vino mal porque nos dieron para cargos, o sea, había déficit en actividades prácticas. Entonces nos dieron cargos, o sea puntos para cargos, o sea, que no vino mal. Yo digo, bueno, hay que hacer las cosas mal para recibir el apoyo. Pero tuvimos que mostrar en qué habíamos mejorado (16.FCEFyN.DI.PA.Tit.Ex).

Cabe aquí una referencia al componente de estímulo que tienen los dispositivos estudiados, tanto en términos de acceso a recursos materiales y monetarios (asociados a planes y programas de "mejoramiento de la calidad") como de recursos simbólicos (asociados a prestigio y reconocimiento académico). Tanto la CONEAU como la SPU, en tanto agencias reguladoras disponen de incentivos para el mejoramiento que, en combinación con acciones de otras agencias, producen una yuxtaposición que tiende a reforzar la regulación (Salto, 2017).

Además, como mencionamos en la revisión de antecedentes, contamos ya con un importante caudal de investigaciones sobre las políticas asociadas a dispositivos de merit pay, (Araujo, 2003; García de Fanelli, 2009; Prati, 2009; Díaz Barriga, 1997; 2009; Gil Antón y Contreras Gómez, 2017; Pacheco, 2022, Beigel y Bekerman, 2019) y en el caso del Programa de Incentivos, los estímulos propiamente monetarios que en un principio producían una deshomologación salarial, dieron paso a un entramado más complejo de interacciones con los otros dispositivos regulatorios tanto en el plano nacional como institucional, que también funciona como refuerzo regulatorio.

Finalmente, compartimos algunas opiniones de docentes investigadores que les asignan a los dispositivos escasa capacidad de mejoramiento, sosteniendo posiciones más escépticas. Se señala por ejemplo que, en la acreditación de carreras, se evalúa la calidad de la investigación del cuerpo docente y no se evalúa el impacto que esa investigación tiene en la formación de los alumnos de la carrera, dejando de lado aspectos formativos de los estudiantes y de contenido de las carreras. A modo de ejemplo traemos la voz de un docente de la FCEFYN según el cual el mero hecho de valorar los trabajos publicados en el exterior no garantiza la calidad de un posgrado, si no se valora su impacto social.

¿Por qué publicamos? se pregunta Mark Carrigan (2023) mientras reflexiona sobre el cumplimiento de los requerimientos y las presiones a los académicos a nivel global, y concluye que lo hacen porque es lo que se espera de ellos, muchas veces sin claridad sobre los objetivos que se persiguen, más allá de cumplir con las expectativas difusas y poco clara de empleadores y evaluadores. En un mundo académico cuantificado

es muy fácil caer en la tentación de considerar las métricas como un fin en sí mismas. En su opinión, la accountability, tan difundida por la OCDE, basada en la percepción de que las medidas tradicionales de desempeño y eficacia institucionales como la revisión de pares y las elecciones de mercado no logran ser indicadores suficientes de calidad institucional.

En definitiva, se trata de efectos producidos por el neoliberalismo, por las orientaciones neoliberales de las políticas, sobre productos e intercambios en un mercado de bienes académicos, pero también se trata de la manera en que pensamos, cómo interpretamos el mundo y como actuamos en consecuencia. (Ball, 2022) Como dos caras de la misma moneda, están vinculados y terminan modificando lo que somos y cómo nos relacionamos, en una sociedad performativa. (Ball,2011)

### **A.3.Performatividad y fabricaciones**

Tres tecnologías políticas se orientan a reformar instituciones: la performatividad (en el sentido que Austin y Lyotard le otorgan al concepto y que hemos desarrollado en el capítulo I), el mercado y la capacidad de gestión, en la perspectiva del New Public Management. Estas tres tecnologías tienen efectos mercantilizadores, están íntimamente relacionadas entre sí. (Ball, 2001, 2007). En este marco, las instituciones producen versiones de sí, fabricaciones que se traduce en un *ethos* competitivo evidente en la evaluación (Afonso y Costa, 2012) y generan estrategias de acomodación y/o resistencia en respuesta a la regulación (Ball, 2011).

En el plano institucional, registramos dos movimientos, aparentemente contradictorios pero que van en el sentido de la circulación global del conocimiento. Por una parte, la obligación de mencionar la filiación y pertenencia

institucional a la UNC para las publicaciones o producciones que realizan los actores institucionales, que lógicamente aportan información para los elaboradores de rankings y demás acciones clasificatorias de mercado. A través de la Resolución HCS 1125/2017, se espera que toda la producción académica que se produzca, en cualquier formato, pueda ser correctamente identificada de modo de ser incorporada a bases de datos de I+D+i y registrada por los sistemas de evaluación universitaria, con el objetivo implícito de posicionar a la producción de la universidad en los rankings internacionales, en un juego de fabricaciones de excelencia propio de una racionalidad mercantil.

Por otra parte, la creación de un Repositorio Digital Abierto y de una oficina de Conocimiento Abierto en el ámbito de la UNC, en línea con una política de democratización del acceso al conocimiento y en un paradigma de ciencia abierta, en el marco de la reglamentación de la Ley 26.899/2013 de Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto de Argentina. Supone el acceso al conocimiento científico-tecnológico producido en los organismos e instituciones públicas en nuestro país, tanto en términos de la producción científica y tecnológicas y el acceso público a datos primarios de investigación a través de repositorios institucionales y portales de sistemas nacionales de grandes instrumentos y bases de datos.

Como se evidencia se trata de dos "versiones" de la universidad que coexisten, producidas por los propios universitarios como expresiones de dos visiones paradigmáticas opuestas. Una versión cercana al modelo de "educación superior como derecho, un bien público-social y un deber del Estado, y

otro que interpreta a la educación como una mercancía y pugna por su desregulación" (Miranda y Tamarit, 2021, p. 61).

Nos hemos referido repetidamente a las orientaciones neoliberales y sus valores que impregnaron las políticas de aseguramiento de la calidad de las universidades en el mundo, pero es más que eso. Ball (2003, 2007) sostiene que se trata de tecnologías políticas de reforma de la educación y éstas no son sólo vehículos para el cambio técnico y estructural de las instituciones, sino también mecanismos para "reformular" profesores y para cambiar lo que significa ser profesor.

A su vez, Hadji (1989) destaca que la evaluación tiene un sentido orientador de las prácticas en tanto herramienta que permite sopesar el presente para calcular el futuro. Este cálculo, dijimos, está cruzado por la subjetivación de valoraciones que afectan los márgenes de actuación para planificar, decidir y priorizar las actividades a realizar. En este sentido, las políticas de evaluación han ido estructurando las prácticas a la vez que generando nuevos arreglos institucionales y logrando una orientación hacia la valoración de determinadas formas de producción de conocimiento, de forma imperceptible, instituyendo una cierta legitimidad relacionada con determinadas escalas de valor.

Tales afirmaciones tomaron sentido a partir de las respuestas obtenidas de los entrevistados al indagar sobre la forma en que toman sus decisiones futuras y cómo tramitan las excesivas exigencias ya reportadas. Nos interesó conocer sus percepciones sobre los "modos de ser" docente investigador en la UNC poniendo en foco los modos en que planifican su tarea futura, qué decisiones toman y por qué priorizan determinadas actividades por sobre otras en su cotidianidad. Hemos recogido

expresiones como "sí o sí te reprogramás a nivel de investigación, es lo importante" o "no es tanto porque "ay, voy a tener para informar o no voy a tener para informar, lo hago lo mismo", "me fijo lo que me falta y en eso me enfoco", "eso pasa por mi forma de ser, no dejo nada sin hacer", "para pedir un subsidio nuevo y cuando iniciás un tesista nuevo, ahí te programás aunque "ser buena docente, toda mi vida ha sido mi prioridad". Una forma de responsabilización que se asume como de cumplimiento individual.

Además, por una idea generalizada de que en los formularios de evaluación no hay que "dejar casilleros en blanco", los profesores se ven presionados a realizar algo de cada tipo de tareas (algo de docencia, algo de investigación, algo de extensión, gestión, formación de recursos humanos, actividades de evaluación, etc.) (Miranda y Lanfri, 2016) o como señala una entrevistada "andamos dando manotazos de ahogado en función del o que vence la semana que viene, un poco de cada cosa" (18.FCEfyN.DI.Pas).

### **Comentarios finales**

El argumento central del capítulo se enfocó en los efectos de los procesos regulatorios en las estructuras universitarias y los sujetos. Se identificaron respuestas institucionales en los distintos niveles de gestión, en las prácticas académicas y un conjunto de implicancias en la subjetividad de los profesores.

Nos hemos detenido en los sentidos que los actores le atribuyen a la evaluación, tanto en su rol de evaluadores como de evaluados, atendiendo a la recontextualización producida y la forma en que esos procesos van construyendo subjetivaciones.

Como hemos recogido en las voces de los entrevistados, se produce una responsabilización por los resultados, una sobrerregulación en orden a maximizar la eficiencia institucional y personal. Se trata de entender a la evaluación como una tecnología destinada a asignar valor a los objetos, los hechos, los procesos y las personas y, por lo tanto, no es neutra, sino que se sostiene en algún modelo de universidad.

Retomaremos algunas de estas cuestiones en las conclusiones que ofrecemos en la sección siguiente, como cierre de esta tesis.

Evaluar el desempeño académico propio no se parece en nada a intentar participar de una competencia en la que sólo juegan los miembros de un club cerrado que fija las reglas y al que no se pertenece.

(Carolina Scotto, 2011)

## Conclusiones

---

En este último apartado recogemos los principales hallazgos de investigación y proponemos las reflexiones finales de la tesis. Ofrecemos también un conjunto de líneas de avance surgidas durante el trabajo que, aunque exceden los objetivos de la tesis, se convirtieron en provocaciones para continuar.

De los contrastes analíticos de los discursos de evaluadores y evaluados con los procesos regulatorios producidos por los discursos contenidos en documentos producidos por diferentes organismos nacionales e internacionales, la normativa tanto nacional como institucional y los juicios emitidos por los pares académicos de CONEAU en las actas de acreditación de las carreras de posgrado, en diálogo con los referenciales teóricos escogidos, derivamos un conjunto de **conclusiones** que compartimos a continuación.

En Argentina, a partir de la instalación de la política de evaluación de las universidades se han desplegado una serie de estrategias regulatorias: producción de normas, y de pautas procedimentales, algunas con orientaciones generales y otras



con parámetros o criterios específicos, que habilitan distintos márgenes de actuación. Desde la creación de la agencia acreditadora, además de la producción normativa, se han llevado adelante acciones de asesoramiento a las instituciones y a los pares intervinientes y formación de recursos humanos que han reforzado la capacidad regulatoria de la política, configurando un modo de regulación complejo y contradictorio que Barroso (2005, 2006) define como de multirregulación de carácter híbrido, es decir una regulación producto de múltiples fuentes.

En la UNC se generaron procesos de institucionalización de la evaluación con la creación de nuevas estructuras con distinto nivel de complejidad (secretarías, subsecretarías, direcciones, áreas específicas), nuevos espacios colegiados (consejos de posgrado, comisión central de carrera docente, comités evaluadores, etc.) y nuevos roles para atender las diversas demandas de gestión de la evaluación.

Se identificaron también esfuerzos de homogeneización y formalización del tratamiento administrativo de los procesos y del relevamiento y conservación de los datos producidos mediante la generación y/o aplicación de sistemas informáticos del almacenamiento. La adopción de SIGEVA tiene efectos para la evaluación que fueron suficientemente documentados, pero en términos de la gestión supuso un avance en la digitalización y despapelización que, junto a la adopción la Gestión Documental Electrónica (GDE) y la adopción del Módulo de gestión académica de alumnos SIU-Guaraní para estudiantes de posgrado, posibilitó superar el histórico registro manual en soporte papel. Si bien los avances en esta materia llevan varios años, la Pandemia Covid-19 aceleró todos los procesos y migraciones.

Se encontraron respuestas diferenciales en las facultades tanto en la producción de normas como las respuestas

organizacionales y en el tratamiento político institucional de los procesos.

Si bien la acreditación de carreras de grado no formó parte de nuestro estudio, los datos relevados nos habilitan a argumentar que las facultades que han pasado el proceso de acreditación de sus carreras de grado (Art 43 de la LES) muestran un grado de adecuación mayor a la regulación y un proceso de institucionalización más acentuado, lo que refuerza la idea de que no se trata de los efectos de un dispositivo sino de un complejo entramado que justifica su estudio en conjunto.

La reconstrucción de la trayectoria de la política a través del análisis de cada dispositivo de evaluación y el análisis comparado de los criterios de evaluación explicitados en los marcos normativos muestra una evolución temporal desde la configuración inicial de la regulación que fue orientando las valoraciones hacia determinadas prácticas y determinados productos: artículos en revistas indexadas, la formación de RRHH y la transferencia de I+D se han convertido en los más valiosos resultados de la actividad académica. De hecho, la última versión del Programa, el PRINUAR, además de acentuar la valoración mencionada, abre el ingreso en la categoría inferior y restringe el acceso a la categoría máxima a partir de uno de esos criterios: la dirección de doctores.

Se registró una importante re-traducción de estos criterios en el contexto de la práctica, en el nivel institucional, plasmado en la actuación de los pares evaluadores y de los directores de carrera de posgrado.

Los pares académicos y su actuación de las instancias colectivas de evaluación (comisiones, comités, etc.) evidencian una capacidad de ampliar los márgenes de decisión a pesar de los esfuerzos reguladores homogeneizantes. Argumentamos aquí que estos actores son clave en el proceso de recontextualización de la política y la producción de reinterpretaciones de los criterios y parámetros establecidos en las normas, en la interacción que se genera en las instancias colectivas de evaluación. La trayectoria, el reconocimiento en el campo disciplinar, la experiencia previa en evaluación y la institución de pertenencia dan legitimidad a las voces de algunos pares en las instancias de construcción de acuerdos.

Las reinterpretaciones aparecen, en la opinión de los profesores investigadores, más impregnadas por los criterios de evaluación de la ciencia provenientes del CONICET que por las diferencias disciplinares que habíamos anticipado en el criterio de selección de las facultades para el estudio, tensionando así los planteos de Becher y Trowler (2001). Hemos encontrado esta influencia en las apreciaciones de los entrevistados pertenecientes a las cuatro facultades, tanto de evaluadores como de evaluados, con un alto nivel de legitimación. Consideramos que, si bien es una apreciación de larga data, el crecimiento exponencial de CONICET a partir de políticas de promoción científico tecnológicas de los gobiernos kirchneristas, han colaborado en la diseminación del "Modelo CONICET", redefiniendo la cultura profesoral universitaria.

En este sentido, la hiperproductividad imperante moldea los criterios con los que se evalúa a los profesores, en cualquiera de los dispositivos analizados y las prácticas de

los evaluadores van construyendo sentido común sobre las expectativas de cumplimiento.

Se percibe, de nuevo, una sinergia entre los dispositivos al considerarse condiciones de cumplimiento de los criterios de unos para con otras regulaciones conexas, como es el caso del reglamento de subsidios a la investigación de SeCyT.

La misma reflexión se impone para la agencia reguladora nacional ya que ésta establece vínculos con otras agencias, especialmente aquellas que financian la investigación, como el CONICET y el MinCyT de manera que se produce una multirregulación que va reforzando los efectos regulatorios en las prácticas de los profesores.

Como señala Salto (2017), la cuestión de las recompensas es clave para comprender la fuerza regulatoria. No se trata de unos incentivos económicos escasamente relevantes como los que otorga el Programa de Incentivos (devaluados y a destiempo) sino de incentivos de orden simbólico y de la posibilidad de acceso a becas, subsidios y otras oportunidades de financiamiento de la investigación, imprescindibles para el sostenimiento de las actividades de investigación. Aunque, señala el autor, el incentivo tiene la debilidad de no contar con una punición clara por incumplimiento (Salto, 2017).

Entre los efectos esperados de la estabilidad en los cargos que busca lograr la renovación de los cargos por la vía del control de la gestión docente, la cristalización de la planta de personal docente, hasta ahora no se ha producido. Probablemente, es efecto de una coyuntura específica, debido a la cantidad de vacantes producidas en los últimos años por el retiro de los profesores que ingresaron a la universidad luego

de la normalización democrática y que accedieron a su jubilación. Es posible que se produzcan a futuro otras dinámicas de recambio generacional en cuyo marco deberán analizarse nuevos efectos de la "carrera docente" y del Convenio Colectivo de Trabajo para el sector.

La capacidad regulatoria de los formularios y los formatos va más allá de la cuestión técnica y ético-política de su construcción y de las valoraciones diferenciadas de las prácticas que expresan, produciendo un efecto más profundo que afecta la subjetividad de los profesores, llegando en algunos casos a la autoexclusión, en el marco de comportamientos cada vez más competitivos e individualistas.

Se produce una yuxtaposición de sistemas de regulación, en un doble juego simultáneamente ejercido por prácticas de control (propias de una regulación burocrática y centralizada), por una parte, y por la promoción de la autonomía individual e institucional (propia de los procesos de autorregulación de mercado) por otra (Barroso y otros, 2002). Esta imbricación de regulaciones no reedita la regulación centralizada del Estado, sino que estimula negociaciones operadas en distintos ámbitos y niveles, redistribuyendo el poder y responsabilizando por los resultados (accountability).

También hemos relevado efectos en las subjetividades de los profesores, que se anudaron a los sentidos que los entrevistados otorgaron a la evaluación en tanto control, fabricación de jerarquías, intensificadora de las prácticas y mejoramiento. Se ha encontrado un exponencial aumento de las exigencias y de auto-exigencias, una alta preocupación por el índice de impacto de las publicaciones o efectos en la salud por un cumplimiento excesivo de requerimientos que no están

expresados con claridad en las regulaciones pero que se dan por ciertos en clara referencia a la internalización de un modelo académico hiperproductivo.

Los procesos regulatorios que hemos estudiado producen la alteración del ethos académico en tanto conjunto de valores y prácticas vinculadas con una concepción tradicional de universidad. Se produce un movimiento de sobrerregulación de la cultura académica (Musselin, 2009), a través comportamientos de cumplimiento, más allá de los requerimientos del regulador y de la imposición hegemónica de un modelo basado en la nueva gestión pública, más allá de las diferencias disciplinares.

Asimismo, el cruce analítico de los distintos datos relevados nos permitió una lectura más precisa que nos lleve a discutir el rol del Estado en la producción de normas y su capacidad para regular la acción colectiva. En este sentido, podemos argumentar que, en términos de coordinación, la acción del actor estatal (a través de la evaluación) y la regulación de mercado (a través de la competencia) se tensionan con la activa participación de la oligarquía académica en los procesos de evaluación de profesores. Como mencionamos en el capítulo anterior, asistimos a más Estado, más mercado y más oligarquía académica.

Por último, sostenemos que la institución universitaria construye versiones de sí misma, con impacto en su imagen pública, que pueden ser contradictorias pero que coexisten en base a visiones paradigmáticas opuestas: la universidad como derecho vs. la universidad como negocio. La primera sosteniendo prácticas solidarias y colaborativas de producción y circulación de conocimientos y la segunda tratando de maximizar la eficiencia y asignando valor a todo lo que la universidad

produce, en orden a negociar en el mercado, con importantes niveles de responsabilización a los actores institucionales por los resultados.

A continuación, compartimos algunas cuestiones vinculadas o conexas que fueron emergiendo en el transcurso del trabajo y que no fueron abordadas en profundidad, entendiendo que excedían el recorte que nos propusimos para esta tesis pero que la perspectiva analítica relacional adoptada nos iba haciendo evidente. Creemos que ameritan una atención particular y que pueden ser **líneas de continuidad de la investigación**.

La primera que mencionaremos es de índole política y refiere a las relaciones de poder que se despliegan en las distintas instancias del proceso, en particular las que habitan las instancias de intervención de los cuerpos colegiados como comisiones, comités y consejos (HCD y HCS) en los que se cruzan relaciones, disputas, intereses, estrategias y recursos que responden a arreglos político-institucionales específicos y situados. En este sentido, si bien algunos aspectos fueron surgiendo de los dichos de los entrevistados, entendemos que el componente político de la actuación de las comisiones evaluadoras merece un abordaje intensivo y extensivo, con herramientas teórico-metodológicas de intelección específicas. Una oportunidad para asomarse al asunto será sin dudas el proceso de categorización que se avecina, pero también el trabajo de los comités de evaluación de desempeño de los docentes que han retomado sus actividades en la UNC, luego del obligado *impasse* producido por la pandemia.

La segunda cuestión se refiere al contexto institucional en el que se realizó el estudio. La Universidad Nacional de Córdoba es la universidad más antigua del país y una de las universidades públicas de mayor envergadura, prestigio y

tradición en investigación, situación que nos sugiere la importancia de rastrear diferencias comparativas de los efectos de las políticas de evaluación de profesores en universidades de otra escala, medianas o pequeñas, o de reciente creación y con una función de investigación menos consolidada, a partir de la actuación de pares académicos consagrados. En esta misma línea, sería de interés dar continuidad, en clave de comparación, a las indagaciones que se vienen realizando sobre los efectos de la regulación en los distintos niveles de la gestión de la evaluación en las universidades.

Una cuestión que surgió durante el trabajo con los entrevistados pero que no se profundizó en particular y amerita trabajos específicos es aquella relacionada con las diferencias de género que cruzan la evaluación del trabajo universitario. Sobre el particular hay avances de investigaciones específicas en la UNC, como las producciones que viene realizando hace años el Área de Feminismos, Género y Sexualidades (FemGeS) del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, entre otros grupos, que son un valioso piso del cual partir para dar continuidad a esa necesaria línea de reflexión.

Por último, planteamos una cuestión de carácter más global, específicamente sobre la evaluación de la investigación, relativa a los efectos del imperativo de "publicar o perecer" que orientó desde hace décadas la producción científica global, en contexto de hipercapitalismo académico y que ha generado respuestas regionales y globales como el [Manifiesto de Leiden](#), la [Declaración de San Francisco](#) y la creación del [FOLEC](#), con fuertes críticas a la evaluación de la ciencia a través de los índices de productividad y factor de impacto. Al respecto, tomamos un planteo de Geo Saura y



Katia Caballero (2021) sobre la orientación que parece tomar el capitalismo académico, ahora digital, para dar continuidad al gobierno de los números y la racionalidad neoliberal de la performatividad en el mercado global. Ellos refieren a un fenómeno que, entendemos, merece una indagación particular en nuestro contexto, como es el rol de las plataformas académicas sociales tales como "Academia.edu", "ResearchGate" y sus efectos en los académicos, ya no sólo cuantificados sino también digitalizados (p.1). Hoy parece tratarse de "estar en las redes o perecer" como prácticas que "producen realidades", ejercen influencia sobre los sujetos y construyen subjetividad, reforzando el productivismo académico ya señalado.

Para finalizar compartimos una reflexión de Stephen Ball que rescatamos de una conferencia virtual organizada por el Doctorado en Educación de la UNICEN y el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, en mayo de 2022 titulada "Dinero o ideas: la lucha por los sentidos en la universidad neoliberal",

debemos focalizarnos en los valores en lugar de centrarnos en los números; debemos preocuparnos por la utilidad del conocimiento más que por su valor monetario. Por lo tanto, debemos oponer resistencia, evitar estos espacios mensurables de comparación y ranking e intentar diluir ese poder. Y eso se convierte en un asunto ético. Un asunto tanto de nuestra relación con nosotros mismos como de la política (Ball, 2022, p. 108).

## Referencias bibliográficas

---

- Abeledo, C. & Curcio, J. (2003). El Financiamiento Internacional. Un Balance del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES). En Pugliese, J.C. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una Gestión en el Nuevo Contexto Nacional e Internacional* (pp. 171-174). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Abeledo, C & Obeide, S. (2003). La Política de Financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias: Un Marco Conceptual. En Pugliese, J.C. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una Gestión en el Nuevo Contexto Nacional e Internacional* (pp. 156-165). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Afonso, N. y Costa, E. (2012). Les politiques d'évaluation des écoles. Le cas du Portugal. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2). 53-75. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.4000/rsa.789>
- Aglietta, M. (1979). *Regulación y crisis de capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Lanfri, N., Araujo, S. y Aguilar, L. E. [Orgs.] (2021). *Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimientos. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior. Los doctorados en matemática y en ciencias de la computación. Relatos de Investigación*. São Carlos: Pedro & João Editores. Disponible en: <https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/LivroMercosurrelatosdeInvestigacaon.pdf>
- Alonso, G. (2007). *Capacidades estatales, instituciones y política social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Universia*, VIII(23), 201-215. Disponible en <http://ries.universia.net/>

- Altbach, P. G. (Ed.) (2000). *The Changing Academic Workplace*. Massachusetts: CIHE- Boston College.
- Altbach, P. G. (Ed.) (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill, MA: CIHE, Boston College.
- Álvarez, S. (1996). Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en la Argentina. *Pensamiento Universitario*. (4), 3-17. Disponible en [http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento\\_universitario\\_n4.pdf](http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento_universitario_n4.pdf)
- Araujo, S. M. (2001). Los universitarios en la lupa. evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica. *Pensamiento Universitario* (9), 23-37. Disponible en [http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento\\_universitario\\_n9.pdf](http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento_universitario_n9.pdf)
- Araujo, S. M. (2003). *Universidad, investigación e incentivos: la cara oscura*. La Plata: Al Margen.
- Araujo, S. M. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII (4), 57-77. Disponible en <http://www.elsevier.es>
- Araujo, S. M. (2016). Evaluación y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparativas. En: Lamfri, N. (Org.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en el contexto de evaluación de la calidad de la Educación Superior*, (pp. 147-194) Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: ANDSHA-Matrice.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour* (107), 120-127.
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things With Words*. Eds. J.O. Urmson y Marina Sbisa, segunda edición. Cambridge: Harvard University Press.
- Austin, J. L. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University, *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.

- Ball, S. J. (1997). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. London: Open University Press.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais Em Educação. En: *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Revista Páginas*, 2-3, 19-33. Traducción: Estela M. Miranda Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI 10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ball, S. J. (2007). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 03-23. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>
- Ball, S. J. and Maroy, Ch. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057920701825544>
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. En: *Educação e Realidade*, 35(2), 37-55. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>
- Ball, S. J.; Maguire M. and A. Braun (2011). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. En: *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>

- Ball, S. J. (2015). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. *Revista Educación y Ciudad*, 1(14), 115-137. Disponible en [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo\\_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-14.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-14.pdf)
- Ball, S. (2022). Dinero o ideas: la lucha por el sentido en la universidad neoliberal. *Integración Y Conocimiento*, 11(2), 98-110. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/38435>
- Baranger, D. (2009). Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en Homo Academicus. *Pensamiento Universitario*, 12(12), 63-73.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- Barroso, J. & Afonso, N., org. (2011). *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (diciembre, 2009). *Espacio público de producción de conocimiento y de influencia en la política*. Conferencia presentada en el II Seminário de Educação Brasileira: Os desafios contemporâneos para a Educação e os processos de Regulação. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Barroso, J. (Ed.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. 26(92), 725-751. 2005 Disponible en [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).
- Barroso, J. (Org.) (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.
- Barroso, J., Afonso, N., Bajomi, I., Berkovits, B., Imre, A., & Eröss, G. (2002). *Systemes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal. Synthèse des études de cas*

nacionales. GIRSEF. Disponible en:  
<http://www.girsef.ucl.ac.be/Deliverable3.pdf>

- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Buenos Aires: Teseo; Universidad Abierta Interamericana.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, (5), 12-37. Disponible en [https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_5\\_barsky.pdf](https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barsky.pdf)
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1, 56-77.
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academics Tribes and Territories* (2° ed.). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Beigel, F. y Bekerman, F. (Coords.) (2019). *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. Buenos Aires: CLACSO; /CECIC/ IEC-CONADU. [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?campo=titulo&texto=&id\\_libro=1794](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=titulo&texto=&id_libro=1794)
- Bertoni, M. L. & Cano, D. J. (1990). La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, 2, 11-24.
- Blutman, G. (1998). *Aproximaciones a la Reforma del Estado: cambios en Argentina entre 1989-1992*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bolívar Botía, A. (2008). Recensión de la obra "A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores" de João Barroso (org.) (2006). *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1-4. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122REC.pdf>
- Bonal, X. (2002a). Globalización y Política Educativa: Un Análisis Crítico de La Agenda Del Banco Mundial Para América Latina (Globalization and Education Policy: A Critical Analysis of the World Bank's Agenda for Latin

- America). *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 3-35. Disponible en <https://doi.org/10.2307/3541389>
- Bonal, X. (2002b). Plus ça change ...the world bank global education policy and the post-washington consensus, *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 3-22. DOI: 10.1080/09620210200200080
- Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (Comp.) (2007). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boyer, R. (1986). *La théorie de la régulation: une analyse critique*. Paris: La Découverte.
- Boyer, E. L., Altbach, P. G., & Whitelaw, M. J. (1994). *The Academic Profession. An International Perspective*. Princeton, NY: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, A., Maguire, R. & Ball, S.J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning, *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560. DOI: 10.1080/02680931003698544
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 119-145. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4c076175-5c61-4b9b-937d-8921d6b3f12f/re200806-pdf.pdf>
- Brotto, A. & Marcchi, J. (2003). Financiamiento universitario 2003. En Pugliese, J.C. *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una Gestión en el Nuevo Contexto Nacional e Internacional*, (pp. 166-170) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Cameron, W. B. (1967). *Informal Sociology, a casual introduction to sociological thinking*. New York: Random House.
- Carrigan, M. (18 de marzo de 2023). *Could AI free academics up or increase the pressure to publish?* <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230>

- Carrizales Retamoza, C. (1987). Los conceptos estelares en la formación. *La crítica. Colección Pedagógica Universitaria*, (16). 103-113.
- Carullo, J. C. & Vaccarezza, L. (1997). El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D. *Redes*, 4(10), 155-178 Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/907/90711303007.pdf>
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/i/2009.v30n109/>
- Clark, B. (1989). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Coraggio, J.L. (junio, 1995). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", Aço Educativa, Sao Paulo, Disponible en: <https://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf>
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Cordero Arroyo, G., Galaz Fonte, J. F., Sevilla García, J. J., Nishikawa Aceves, K., & Gutiérrez Villegas, E. (2003). La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académico. Experiencias de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 759-787. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/85781>
- Corengia, A. (marzo, 2006). *Estado, mercado y universidad en la génesis de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina*. Trabajo presentado en el Meeting of the Latin American Studies Association, San Juan, Puerto Rico.



- Corengia, A. (2016). Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de ingeniería de universidades argentinas. Un estudio de casos. *Espacios en Blanco*, 26, 147-172. Disponible en: [http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista\\_Espacios\\_en\\_Blanco\\_N26.pdf](http://espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N26.pdf)
- Cowen, R. (1996). Performativity, Post-modernity and de University. *Comparative Education*, 32(2), 245-258. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/03050069628876>
- Cristeche, M. (2011). Divide y reinarás. La flexibilización laboral en el ámbito universitario: Una aproximación al Programa de Incentivos a Docentes Investigadores. *Theomai* (23), primer semestre. pp. 87-103. Disponible en [http://revistatheomai.unq.edu.ar/NUMERO%2023/contenido\\_23.htm](http://revistatheomai.unq.edu.ar/NUMERO%2023/contenido_23.htm)
- Chamayou, G. (2009). Petits conseils aux enseignants-chercheurs qui voudront réussir leur évaluation. *Revue du Mauss*, (33), 146-165.
- Chiroleu, A. (2002a). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*, (7), 41-52.
- Chiroleu, A. (2002b). Las políticas de educación superior en Argentina y Brasil. Los márgenes de autonomía en la gestión. *Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 7(2) 101-120. Disponible en: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1183>
- Chiroleu, A. (2006). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades. *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 563-590.
- Chiroleu, A. y Vilosio, L. (2008). *Los Organismos Internacionales y la educación superior. Preocupaciones y propuestas para la construcción de sociedades del conocimiento.* [ponencia] V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, FCH, UNICEN. Disponible en: <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=662>

- da Cunha, C. (2016). *Políticas de educação: cenários globais e locais*. Brasília: Editora Líber Livro-Catedra Unesco/UCB.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- de la Fare, M. y Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Buenos Aires: UNGS.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Traducción de Mario E. Perrone. California: Sage Publication.
- de Terssac, G. (Dir.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud - Débats et prolongements*. Paris: La Découverte.
- Dias Sobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 601-618. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>
- Dias Sobrinho, J. (2006). Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomia e heteronomia. En García Guadilla, C. y otros. *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones* (pp.169-192) Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?id\\_libro=115&campo=autor&texto=garcia%20guadilla](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=115&campo=autor&texto=garcia%20guadilla)
- Díaz Barriga, Á. (1997). Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. En Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (Eds.), *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*. México D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Díaz Barriga, Á., Barrón Tirado, C., & Díaz Barriga Arceo, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, DF: UNAM, ANUIES, Plaza y Valdés Editores.

- Díaz Barriga, A. (2009). La evaluación de la educación superior en México. Compulsión y formalismo en las tareas académicas. En Fernández Lamarra, N. *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional.* (pp. 239-260) Caseros:EDUNTREF.
- Dutercq, Y. (2005). *La régulation des politiques d'éducation.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Escudero, M. C. (2015). *Políticas de Financiamiento de las Universidades en los años '90.* El caso de FOMECA en la UNC. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Económicas. FCE, UNC.
- Esteso, R. y Cao, H. (2001). La reforma de las Administraciones Públicas Provinciales: balance de la década de los '90 y nueva agenda. Documento de trabajo del seminario taller homónimo. IIFAP\_UNC, Córdoba.
- Fávero, A. A., & Bechi, D. (2020). A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(13), 1-20. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación.* Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Cópola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1 (3), 96-123. Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art7.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf)
- Fernández Lamarra, N., & Marquina, M. (julio, 2008). *Efectos de las políticas de los '90 sobre el trabajo docente en la universidad argentina.* Ponencia presentada al VII Seminario Redestrado Nuevas regulaciones en América Latina.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes.* BUenos Aires: UNTREF.
- Fliguer, J. L. (2013). *Las universidades del CRUP frente a la reforma de la normativa de acreditación de posgrados.* Buenos Aires: CRUP.

- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gajst, N. (2010). The french regulation school: a critical revisión. *Visión de Futuro*, 1(13) Disponible en: <https://visiondefuturo.fce.unam.edu.ar/index.php/visiondefuturo>
- Galaz Fonte, J. F., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Gallardo, O. (2019). El espacio de las disciplinas en el PROINCE. La tensión entre los criterios generales y las especificidades disciplinares. En Beigel, F. y Bekerman, F. (Coords.) (2019). *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)* (pp. 183-206) Buenos Aires: CLACSO; /CECIC/ IEC-CONADU. [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?campo=titulo&texto=&id\\_libro=1794](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=titulo&texto=&id_libro=1794)
- García de Fanelli, A. M. (Ed.) (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carreras e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, A. M. (julio, 2017). Panel: Aprendizajes, oportunidades y límites del Programa de Incentivo a Docentes-Investigadores. Taller sobre el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores. Buenos Aires: MINCYT, SPU, CIN.
- García Delgado, D. (1998). *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer Milenio*. Buenos Aires: Ariel.
- García, L.; Cristaldo, M.; Di Marco, M. C.; Rodrigues Filho, J. A.; Zelaya, M. (2016). Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay: carreras, estudiantes y egresados En: Lamfri, N. (Org.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en el contexto de evaluación de la calidad de la Educación Superior*, Córdoba: Encuentro Grupo Editor. Disponible en [https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag\\_nucleo\\_iniciativas\\_publicaciones.html](https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag_nucleo_iniciativas_publicaciones.html)

- García, L. (2017). Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en Blanco* 27 (1), pp. 87-110.
- García Salord, S. (2010). El curriculum vitae. Entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 103-119. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/626947>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Antón, M., y Contreras Gómez, L.E. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista De La Educación Superior*, 46(184),1-19. Disponible en <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/13>
- Gras, N., Ardanche Figueredo, M., Cohanoff, C., & Simón Delfino, L. (2023). La producción de conocimiento en interacción social y los desafíos para la evaluación. *Integración Y Conocimiento*, 12(1), 23-40. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/40074>
- Grassineau, B. (2005). *Jean-Daniel Reynaud. Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Disponible en <http://www.librapport.org>
- Gutiérrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales.*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Grediaga Kuri, R., Rodríguez Giménez, J. R., & Padilla González, L. E. (2004). *Políticas Públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: UAM ANUIES.
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Buenos Aires: UAI, Teseo.
- Hadji, Ch. (1989) *L'Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF, 1989.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal. Traducción de Ana Varela Mateos.

- Ibarra Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067. Disponible en [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)
- Ibarra Colado, E. (2005). *Capitalismo académico en los márgenes: Notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes en la Educación Superior*. CESU, UNAM, México. Disponible en: [M4 S3 Ibarra.pdf \(unam.mx\)](#)
- IEC CONADU (2012). *La carrera docente en las universidades argentinas. Regímenes de carrera docente en las universidades Nacionales. Documentos para el debate*. IEC\_CONADU, Buenos Aires. Disponible en: [https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1515083191\\_la-carrera-docente-en-las-universidades-argentinas-2012.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1515083191_la-carrera-docente-en-las-universidades-argentinas-2012.pdf)
- IEC: CONADU (2015). *Carrera Docente. Documentos para el Debate*. IEC\_CONADU, Buenos Aires [https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1521730963\\_carrera-docente-version-digital.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1521730963_carrera-docente-version-digital.pdf)
- Innerarity, D. (2018). El error de intentar medirlo todo. El País. (15 de enero de 2018). Disponible en: [https://elpais.com/politica/2018/01/15/actualidad/1516035508\\_340060.html](https://elpais.com/politica/2018/01/15/actualidad/1516035508_340060.html)
- Isuani, E. A. (2003). *Estudio sobre algunos resultados de la labor de la Comisión de evaluación y acreditación universitaria*. Buenos Aires: CONEAU.
- Jessop, B. (2003). *Narrating the Future of the National Economy and the National State? Remarks On Remapping Regulation and Reinventing Governance*, Department of Sociology, Lancaster University. Disponible en: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Jessop-Narrating-the-Future.pdf>
- Kassab, Á. (2003). José Dias Sobrinho avalia a Avaliação Entrevista para *Journal da UNICAMP* (27 de octubre de 2003) p. 6. Campinas: Imprensa UNICAMP. Disponible en: [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html)
- Krotsch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, (3), 5-29.

- Krotsch, P. (1995). La emergencia del estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución. En: Esquivel Larrondo, J. E. (Coord.) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 63-80). México: CESU, UNAM; ANUIES. Disponible en: [https://books.google.com.ar/books?id=ujzWZrNngFQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.ar/books?id=ujzWZrNngFQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=true)
- Krotsch, P. (2000). La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 5 (1), 19-29. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v05n01s01/v05n01s01a04.pdf>
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (Org.) y Prati, M. D. (Edit.) (2004). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Edit. Al Margen.
- Landesman, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 33-61.
- Lanfri, N. y Gabbarini, P. (2006). *Evaluación de competencias e interpretación de resultados*. Módulo 8. Curso de formación de formadores. UTN FRCba. Documento de circulación interna.
- Lanfri, N. (Coord.) (2022). *Estudio Sectorial: Dilemas de nuevas culturas de producción del conocimiento. Los posgrados a distancia en el MERCOSUR: Formatos, regulaciones y acreditación*. NEIES, MERCOSUR. Disponible en: [https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag\\_nucleo\\_inicativas\\_publicaciones.html](https://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag_nucleo_inicativas_publicaciones.html)
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (Dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: SciencesPo.
- Lazzarato, M. (2022). *La larga crisis: virus y capitalismo*. Conferencia. UNTREF/UBA. Disponible en:

<https://www.untref.edu.ar/mundountref/maurizio-lazzarato-charla-capitalismo-riesgo>

- Leal, M., Robin, S., & Maidana, M. A. (noviembre, 2009). *Enseñar e investigar: un estudio sobre los retos actuales de la profesión académica*. Ponencia presentada al VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional de Córdoba.
- Leite, D. & Genro, M.E.H. (2012). Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. En: Leite, D y otros (2012). *Políticas de Evaluación Universitaria em América Latina: Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Clacso. Disponible en [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?id\\_libro=710&campo=autor&texto=leite](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=710&campo=autor&texto=leite)
- Levoratti, A. & Macario, P. (2013). La lógica perversa y las exigencias académicas. Una aproximación a las perspectivas de los profesores en educación física de la universidad nacional de la plata (UNLP) sobre el Programa de Incentivos a los Docentes- Investigadores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35 (2), p. 341-357. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338593007.pdf>
- Luengo Navas, J. & Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2909>
- Lyotard, J. C. (1984). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Maguire, M.; Perryman, J.; Ball, S.J. & Braun, A. (2011). The ordinary school- what is it? En: *British Journal of Sociology of education*, 32(1), 1-16. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.527718>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69 Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>



- Mainardes, J. y Marcondes, (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Mainardes, J. (2018) A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12(16), 1-17. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>
- Marquis, C. (1994). La Situación Universitaria Argentina, 1993. En Morosini, M. C. (Org.) *Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, CNPq.
- Marquis, C. (1995). *Evaluación universitaria em el MERCOSUR*. Buenos Aires: SPU.
- Marquina, M. (2016). Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, profesión académica y mercado em la acreditación de carreras en la Argentina. Buenos Aires: EUDEBA.
- Marquina, M., Ramírez, B. y Revello, G. (2009) La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: Percepciones desde el propio campo académico. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(volumen)57-77.
- Maroy, Ch.(2012). Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2), 1-13. Disponible en: <http://rsa.revues.org/782>
- Maroy, Ch., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française De Pédagogie*, (130), 73-87. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/i40053876>
- Mato, D. (2005). Redes de "think tanks", fundaciones, empresarios, dirigentes sociales, economistas, periodistas y otros profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales a escala mundial. En Daniel Mato (coord.). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 131-153). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

- Mazza, S. (2017). *Propuesta para el Taller de Incentivos, una visión del Programa y su futuro*. Documento presentado al Taller sobre el Programa de Incentivos. CIN, Buenos Aires, 4 y 5 de Julio del 2017. Disponible en: [www.cin.edu.ar](http://www.cin.edu.ar)
- Miranda, E. M. y Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 57-84. Disponible en <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/44>
- Miranda, E. M. (2020). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el "davos" de la educación en Argentina (2015-2019). *Espaço Pedagógico*, 27(1), 9-29. Disponible en [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)
- Miranda, E. M. y Lamfri, N. Z. (octubre, 2012). *La evaluación en (y de) las universidades en Argentina: un instrumento de regulación basado en el conocimiento*. Trabajo presentado en: V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIPE) U.N.C./AUGM. (159-169).
- Miranda, E. M. y Lamfri, N. Z. (2016). Globalización neoliberal y productivismo académico: sus efectos en el trabajo de los profesores-investigadores de universidades argentinas. En: da Cunha, C. (Comp), *Políticas de educação: cenários globais e locais* (pp. 45-65) Brasília: Editora Líber Livro-Catedra Unesco/UCB.
- Miranda, E. M. (2014). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) *(Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Campinas: Atomo & Alínea Editora.
- Miranda, E. M., Lamfri, N. Z., Ares Bargas, V., Bocchio, C., Nicolini, M. A., & Salto, D. J. (setiembre 2008). *El malestar de los académicos: Los efectos de las nuevas regulaciones políticas en el trabajo y la identidad de los docentes-investigadores*. Trabajo presentado en las Jornadas de difusión e intercambio de la investigación sobre la U.N.C.

- Miranda, E. M., & Lamfri, N. Z. (2008). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. *Cuadernos de Educación*, VI (6), 197-210. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/70>
- Miranda, E. M.; Lamfri, N. Z; Ares Bargas, V.; Bocchio, C.; Nicolini, M.; Salto, D. J. (setiembre, 2007). *Nuevas regulaciones en el Estado Post-bienestar. Sus efectos en el trabajo académico y en la identidad de los actores*. Trabajo presentado en: V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como Objeto de Investigación". Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Miranda, E. M., Lamfri, N. Z., Senén González, S. N. d., & Nicolini, M. A. (2006). Construcción de la regulación política en educación en la década post- reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos. *Cuadernos de Educación*, IV(4), 47-58. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/68>
- Mollis, M. (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. *Perfiles Educativos*, (84). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208404>
- Musselin Ch. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris: PUF, Presses Universitaires de France.
- Musselin Ch. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques: deux approches pour un même objet? *Revue française de science politique*, 55(1), 51-71. DOI: 10.3917/rfsp.551.0051
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du Mauss* 33 (L' université en crise. Mort ou résurrection?).
- Naveiro, S. (2015). *Entre el análisis del texto político y el contexto de la práctica: Un estudio del PROMEI en la UNC desde la perspectiva de S. Ball*. Tesis de Mestría. UTN FRCba.

- Neave, G., & Van Vught, A. (Eds.) (1994). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Noriega, J. E. y Montiel, M. C. (2014). La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* V(12), 88-103. Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/articulo/view/111/437>
- Novaro, M. y Alonso, G. (2007). Análisis de las capacidades institucionales en el área de las políticas universitarias. El caso de la CONEAU en su etapa fundacional. En Alonso, G. (2007) *Capacidades Estatales, instituciones y política social* (pp 229-234). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Nóvoa, A. (2014). Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, 28, 11-21. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/658>
- Obeide, S. (2020). Nuevos roles, nuevas identidades: ¿el nacimiento de un nuevo sector en las universidades públicas Argentinas?. *Integración Y Conocimiento*, 9(1), 101-112. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27601>
- Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345. Disponible en: DOI: 10.1080/02680930500108718
- Ordorika, I. (Coord.) (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM/PORRUA.
- Oszlak, O. (1994). Estado y Sociedad: las nuevas fronteras. En: Kliksberg, B. (comp.). *El Rediseño del Perfil del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en <http://oscaroszlak.org.ar/gallery/estado%20y%20sociedad%20las%20nuevas%20fronteras.pdf>
- Oszlak, O. (2005). *Consultoría en Planeamiento de Acciones de Desarrollo Institucional*. CONEAU. Disponible en <http://www.coneau.gov.ar>

- Oszlak, O. (Coord.) (2003). *Evaluación del Programa Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria*, PRES, SPU, MECyT, Bs.As.
- Pacheco, A, (2022). *La profesión académica en el campo artístico: convergencias-tensiones del trabajo académico y la actividad artística en la universidad pública argentina. Tesis de Maestría, UNICEN, Tandil.*
- Pacheco Méndez, T. (2010). Derecho a la educación en México. Discurso y realidad. *RASE*, 3(2), 234-248. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8703/8246>
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración Y Conocimiento*, 6(2). Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18691>
- Pérez Rasetti, C. (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina. Políticas y actores. En: *Integración y Conocimiento*, 2 (2), 8-32. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/9243/10428>
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Fundación Paideia & Morata, Madrid.
- Popkewitz, Th. (1994) Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f\\_codigo\\_agc=493\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=493_19)
- Prati, M. D. (octubre, 2004). *Tensiones en la implementación del programa de incentivos*. Trabajo presentado en: IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en: <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=tdos&id=402>
- Prati, M. D. (2009). El Programa de Incentivos y la "sociedad" universitaria. *Pensamiento Universitario*, 12, 45-62.

- Disponible en:  
[http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/08/PENSAMIENTO\\_UNIVERSITARIO\\_12.pdf](http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/08/PENSAMIENTO_UNIVERSITARIO_12.pdf)
- Pugliese, J.C. (2007) *Documento para el debate de una nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires: SPU. Disponible en:  
[www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC)
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- Reynaud, J-D. (1988). Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1),5-18. Disponible en:  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1988\\_num\\_29\\_1\\_2475](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475)
- Rodríguez, L. (2013). La Universidad como sujeto político en los '90. El Consejo Interuniversitario Nacional y la elaboración de políticas sectoriales (1989-2003): el caso de la Comisión de Pautas Presupuestarias. *Revista Temas y Debates*, (26),103-124. Disponible en:  
<https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/263>
- Rodríguez Ousset, A. (2000). La evaluación de los dispositivos educativos. En: *Colección Pedagógica Universitaria*. N° 32-33, pp. 135-152. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, México. Disponible en: <http://www.uv.mx./iie>
- Salto, D.J. (2014). Gobernanza a través del mercado y el Estado: El caso del posgrado en Argentina. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 66(1), 61-74. Disponible en:  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66104>
- Salto, D. J. (2017). Attractive carrots, bland sticks: organizational responses to regulatory policy in Argentine graduate education. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2020 - 2032. DOI: [10.1080/03075079.2017.1301415](https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1301415)
- Salto, D.J. (2018). Quality assurance through accreditation: When resistance meets over-compliance. *Higher Education Quarterly*, 72(2),78-89. Disponible en:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14682273/2018/72/2>

- Salto, D.J. (2022). Capacity and willingness in higher education accreditation: when incentives are not enough, *Studies in Higher Education*, 48 (4) 538-550. DOI: 10.1080/03075079.2022.2148158
- Santos, B. d. S. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Santiago de Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Ediciones Uniandes.
- Santos, B. d. S. (2005). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santos, L. L. de C.P. (2004). Entrevista a S. J. Ball. *Educação em Revista*, (40), 11-26. Disponible en: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&id=0102-469820040002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&id=0102-469820040002&lng=pt&nrm=iso)
- Sarthou, N. (julio, 2013). El Programa de Incentivos y la política científico-tecnológica argentina: la relevancia del instrumento. X Jornadas de Sociología. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sarthou, N. y Arraya, J. M. (2015). El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en Argentina: a dos décadas de su implementación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (59), p. 1-34. Disponible en: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/58092/C ONICET\\_Digital\\_Nro.a9e09c33-100e-43fb-acff-0af4d231719d\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/58092/C ONICET_Digital_Nro.a9e09c33-100e-43fb-acff-0af4d231719d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Saura, G. y Caballero, K (2021). Capitalismo académico digital. En *Revista Española de Educación Comparada*, 37 (1), 92-210. Disponible en: doi: 10.5944/reec.37.2021.27797
- Sguissardi, V. (2006). Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. En García Guadilla, C. y otros. *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO (pp103-134). Disponible en: [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?id\\_libro=115&campo=autor&texto=garcia%20guadilla](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=115&campo=autor&texto=garcia%20guadilla)
- Sguissardi, V., & Silva Junior, J. d. R. (Eds.) (2009). *Trabalho intensificado nas federais*. São Paulo: Xamã.

- Sguissardi, V. (2010). *Produtivismo acadêmico*. En: Olivera, Dalila A.; Duarte, Adriana M. C.; Vieira, Livia M. F. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1)
- Sidera Visus (30 de setiembre de 2014). Marisa Velasco brindó una profunda reflexión sobre el proceso reformista en la Universidad de Córdoba. Noticias UNT. <http://untnoticias.unt.edu.ar/2014/09/marisa-velasco-brindo-una-profunda-reflexion-sobre-el-proceso-reformista-en-la-universidad-de-cordoba/>
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD, The John Hopkins University Press.
- Stake, R. E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: GRAO.
- Stromquist, N. P. (Ed.) (2009). *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. D.F., México: ANUIES.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2015). Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 10(1), 153-178. Disponible en: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/artic le/view/7149>
- Toscano, A. R. (2005). Análisis exploratorio de los efectos del FOMEC y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado? En: Levy, B. y Gentilli, P. (Comp.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. (pp. 343-400). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110124084231/9Toscano.pdf>
- Vain, P. D. (1998). *La evaluación de la Docencia Universitaria*. CONEAU. Buenos Aires: CONEAU. Disponible en: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.



- Veglia, D. B. y Pérez, V.G. (2011). *El proceso de Bolonia y su incidencia en el MERCOSUR*. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011, Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación, traducción del portugués por Carlos Ernesto Noguera Ramírez. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 22(58), 213-235. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/articloe/view/9748>
- Villanueva, E. (2004). La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RIACES y en el MERCOSUR. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35,99-112. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/878>
- Walker, V. S. (2013). *Evaluación y Trabajo Docente en la Universidad: Políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6868>
- Winkler, D. R. (1990). *Higher Education in Latin America Issues of Efficiency and Equity*. World Bank Discussion Paper N° 77. Washington, D.C.: World Bank Group.

## Normativa y documentos consultados

---

- ARGENTINA. LEY DE REFORMA DEL ESTADO N° 23696/89
- ARGENTINA. LEY DE EMERGENCIA ECONÓMICA N°23697/89
- ARGENTINA. LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N°24521/95
- ARGENTINA. LEY DE IMPLEMENTACION EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE *EDUCACION SUPERIOR* N° 27204/2015
- ARGENTINA. MINCYT. (2012) Documento I de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del MINCYT: Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico. Disponible en:  
<https://secyt.presi.unlp.edu.ar/Wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Documento-I-Comisi%C3%B3n-Asesora-Evaluaci%C3%B3n-del-Personal-CYT-versi%C3%B3n-15-08-12-.pdf>
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SPU. (1994). Documento Proyecto de Ley de Educación Superior Comentado.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Resolución N° 602/95. Conformación de las regiones que integran los CPRES y su funcionamiento.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Resolución N° 1168/97. Estándares y criterios de acreditación de posgrados.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución SPU N° 474 y SACT N° 014/2009. Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES)
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Resolución 160/2011. Estándares y criterios de acreditación de carreras de posgrado.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución Conjunta SPU N° 1234 y SACT N° 019/2011.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución ME 1543/2013. Manual de Procedimientos del Programa de Incentivos al Docente Investigador.

- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto N° 1153/2015 de creación de un Programa de Categorización de Docentes Universitarios.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. Resolución 280/2016. Reorganización regional de los CPRES.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución ME N°472/2023 de creación del PRINUAR.
- ARGENTINA. PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto N° 990/91. Creación de la Comisión de Concertación de las Universidades Nacionales con el Poder Ejecutivo Nacional.
- ARGENTINA. PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto N° 506/93. Creación de la Secretaría de Políticas Universitarias.
- ARGENTINA. PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto N° 2427/93. Programa de Incentivos al Docente Investigador.
- ARGENTINA. PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto N° 499/95. Disposiciones relacionadas con la evaluación y la acreditación.
- ARGENTINA. PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto N° 173/96. Reglamenta aspectos formales para la designación de los integrantes de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, creada por la Ley N° 24.521/95.
- ARGENTINA. PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto N° 1246/2012. Homologa Convenio Colectivo de Trabajo para docentes de instituciones universitarias nacionales.
- CEPAL. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. UN/CEPAL/UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, enero de 1992. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>
- CIN (1991). *Acuerdo Plenario 10/91. Sub-Proyecto 6. Buenos Aires, 27 de junio de 1991.* Disponible en [www.cin.edu.ar](http://www.cin.edu.ar)
- CIN (1992). *Acuerdo Plenario 50/92. Evaluación de la calidad universitaria.* San Juan, 14 de agosto de 1992. Disponible en: [www.cin.edu.ar](http://www.cin.edu.ar)

- CIN. (1993). Acuerdo Plenario N° 126/93. Acuerdo con la SPU. Buenos Aires, 15 de diciembre de 1993. Disponible en: [www.cin.edu.ar](http://www.cin.edu.ar)
- CIN. (1993). Acuerdo Plenario N° 97/93. Informe final Subproyecto 06. Concordia, 16 de abril de 1993. Disponible en: [www.cin.edu.ar](http://www.cin.edu.ar)
- CIN (2011). *Acuerdo Plenario 770/11. Integración de la CONEAU.* Disponible en: [www.cin.edu.ar](http://www.cin.edu.ar)
- CIN (2012). *Acuerdo Plenario 833/12. Nuevo sistema de evaluación de RRHH en CyT. Mendoza, 28 de setiembre de 2012.* Disponible en: [www.cin.edu.ar](http://www.cin.edu.ar)
- CLACSO - FOLEC (2022). Declaración "Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe". CLACSO, México. Disponible en <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169563/1/Declaracion-CLACSO-FOLEC-version-extendida.pdf>
- CONEAU. *Actas de Sesiones. 1996-2017.* Disponibles en [http://www.coneau.gob.ar/CONEAU/?page\\_id=1358](http://www.coneau.gob.ar/CONEAU/?page_id=1358).
- CONEAU. Resoluciones de acreditación de carreras de posgrado. Varios años. Disponibles en: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/acreditacion-de-carreras/carreras-de-posgrado/>
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional. Resolución 094/97.* CONEAU, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- CONEAU (1997). Ordenanza N° 12/97. Comité de Pares.
- CONEAU (1998). *Memoria anual 1998.* CONEAU, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- CONEAU (2001) Informe de evaluación externa de la UNC. [https://fcefyn.unc.edu.ar/documents/2292/Informe de Pares evaluadores CONEAU 2004.pdf](https://fcefyn.unc.edu.ar/documents/2292/Informe%20de%20Pares%20evaluadores%20CONEAU%202004.pdf)
- CONEAU (2002). *Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación.* CONEAU, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- CONEAU (2012). *La CONEAU y el sistema universitario argentino. Memoria 1996-2011.* CONEAU, Buenos Aires.

- CONEAU (2015). *Informe de Autoevaluación*. CONEAU, Buenos Aires.
- CONEAU (2022). Manual operativo de procedimientos del Registro de Expertos. <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2023/02/Manual-Procedimientos-Registro-de-Expertos-CONEAU.pdf>
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. Acuerdo Plenario N° 100/11. Propuesta de nueva norma de acreditación de posgrados.
- MINCYT (2012). *Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico. Pautas y criterios para la evaluación del personal dedicado a actividades de desarrollo tecnológico y social. Documento I*. Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del MINCYT.
- OCDE (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching Profession*. OCDE Publishing, Paris  
Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264193864-en>
- OIT/UNESCO (2016). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) - Edición revisada 2016*. OIT, Ginebra.  
Disponible en: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_493318.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf)
- SPU. Estadísticas Universitarias. Varios años. Disponibles en: <http://educacion.gob.ar/secretaria-de-politicas-universitarias/seccion/539/secretaria-de-politicas-universitarias>
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO, Paris.
- UNESCO. CRESALC (1996). Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES) (1996). La Habana, Cuba.
- UNESCO. CRESALC (1998). Plan de acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.  
Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113869\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113869_spa)
- UNESCO. IESALC (2007). Informe de la evaluación externa de la Comisión Nacional de Evaluación y acreditación

- universitaria, (CONEAU), de Argentina. Disponible en:  
<http://www.coneau.edu.ar/archivos/InformeEvExCONEAU.pdf>
- UNESCO. IESALC (2008). *DECLARACIÓN DE CARTAGENA Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)*, Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en:  
<http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracio%CC%81n%20CRES%202008.pdf>
- UNESCO. IESALC (2018). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2018)*. UNC-UNESCO-IESALC. Disponible en:  
<http://www.cres2018.unc.edu.ar/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>
- PRONATASS (1992). *Calidad y Evaluación Universitaria*. Mignone, Emilio PRONATASS- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Buenos Aires.
- PRONATASS (1993). *Evaluación para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria: Estrategia, Procedimientos e Instrumentos*. Marquis, C. y Sigal, V. PRONATASS Buenos Aires.
- UNC (2010). *Gestión de Gobierno Rectoral*. Informe 2007-2010. Disponible en:  
<http://www.unc.edu.ar:80/institucional/gobierno/rectorado/gestiones-anteriores/2007-2013/gestionrectoral-2007-2010>
- UNC (2018). *Autoevaluación Institucional*. Córdoba, UNC. Disponible en:  
<https://evaluacioninstitucional.unc.edu.ar/informes/>
- U.N.C. SECRETARÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS. Informe Institucional 2010-2013. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/informes-de-gesti%C3%B3n-rectoral>
- U.N.C. Informe de Gestión Rectoral 2018. Disponible en:  
<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/informes-de-gesti%C3%B3n-rectoral>
- UNC. Ordenanzas, resoluciones y demás normas rectorales, decanales, HCD, HCS de las facultades. Disponibles en:  
<https://digesto.unc.edu.ar/>
- WORLD BANK (1988). *Argentine. Social Sectors in Crisis. A World Bank Country Study*. Washington, D.C. Disponible en:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/439261468211471094/pdf/PUB6900000Arge0a10sectors0in0crisis.pdf>

WORLD BANK (1993). Argentine. From insolvency to growth. A *World Bank Country Study*. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/285461468742811154/Argentina-From-insolvency-to-growth>

WORLD BANK (1995a). *Implementation Completion Report No 14410. Argentina. Social Sector Management Technical Assistance Project (LOAN 2984-AR)*. Human Resources Operations Division. Departament I. Latin America and the Caribbean Region. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponible en: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentlist?qterm=P034091>

WORLD BANK (1995b). *Argentina - Higher Education Reform Project (English)*. Washington, D.C.: World Bank. Disponible en: Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/343281468742174895/Argentina-Higher-Education-Reform-Project>

WORLD BANK (1995c). *La Enseñanza Superior. Lecciones derivadas de la experiencia. Serie El Desarrollo en la práctica*. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>

## Índice de tablas y gráficos

---

Tabla	Contenido	Página
N°1	Entrevistas. Codificación	48
N°2	Cantidad de actas de acreditación analizadas por tipo de posgrado y por facultad	49
N° 3	Matriz para el cálculo del incentivo monetario.	92
N° 4	Índices para la asignación de categorías. Puntaje mínimo requerido por categoría según año de convocatoria.	130
N° 5	Pautas de Evaluación. Puntajes máximos asignados a cada tipo de antecedentes según convocatoria	133
N° 6	Ítems para evaluación del director de carrera en el formulario de actas CONEAU	137
N° 7	Normativa por Facultad, según contenido de la evaluación y criterios explícitos.	144
Gráficos	Contenido	Página
N°1	Contextos. Perspectiva analítica de S. Ball	44
N°2	Docentes investigadores que percibieron el incentivo por año 1994 -2015. Total nacional y Universidad Nacional de Córdoba.	93
N°3	Proceso de categorización del Programa de Incentivos	98
N°4	Proceso de Acreditación de Carreras de Posgrado	111
N° 5	Captura de pantalla de página inicial del Banco de Datos de Actividades de CyT SIGEVA UNC- vista parcial	152



## Índice de siglas utilizadas

BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM	Banco Mundial
CAED	Comisión Asesora de Evaluación Docente
CCT	Convenio Colectivo de Trabajo
CEI	Categoría equivalente de investigación
CIC	Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CONADU	Federación Nacional de Docentes Universitarios
CONADU Histórica	Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CONICOR	Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba
CPRES	Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior
CRES	Conferencia Regional de la Educación Superior
CRUP	Consejo de Rectores de Universidades Privadas
CTERA	Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
CVar	Registro Unificado y Normalizado a nivel nacional de los Datos Curriculares del personal científico y tecnológico
FAGDUT	Asociación Gremial de Docentes de la Universidad Tecnológica Nacional
DNGU	Dirección Nacional de Gestión Universitaria
FETUN	Federación de Docentes de las Universidades
GDE	Gestión Documental Electrónica
HCD	Honorable Consejo Directivo
HCS	Honorable Consejo Superior
IEC- CONADU	Instituto de Estudios y Capacitación - Federación Nacional de Docentes Universitarios
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO
LES	Ley de Educación Superior N° 24521/95
MCE	Ministerio de Cultura y Educación
MinCyT	Ministerio de Ciencia y Tecnología
NPM	New Public Management
PEN	Poder Ejecutivo Nacional
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PRES	Programa de Reforma de la Educación Superior
PRINUAR	Programa para la Investigación Universitaria Argentina
PRONATASS	Programa Nacional de Asistencia Técnica Para la Administración de los Servicios Sociales en la Argentina. BIRF-PNUD

SACT	Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación
SIDIUN	Sistema Nacional de Docentes Universitarios
SIGEVA	Sistema Integral de Gestión y Evaluación
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
SIRVAT	Sistema Informático de Evaluación para el reconocimiento oficial y validez nacional de títulos universitarios
UNESCO	Oficina de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura