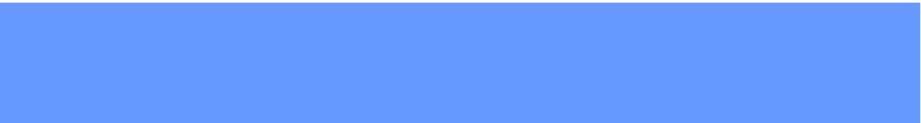


I Ciclo

Democrática, popular y feminista:
la universidad que queremos

**Encuentro: Investigar en la
Universidad. Revisando el
programa de incentivos y
el SIDIUN**



Yamile Socolovsky

Directora del IEC-CONADU

Este es el tercer encuentro de una serie de charlas con la que procuramos poner -en la agenda de la política educativa- algunas cuestiones que venimos discutiendo hace años y otras que la coyuntura nos propuso revisar a partir de la situación de pandemia del COVID. Esta es una actividad que organizamos conjuntamente con el Centro de Estudios de la Circulación de Conocimiento de la Universidad de Cuyo para conversar sobre investigar en la universidad, el programa de incentivos a la investigación (PROINCE) y el SIDIUN, y forma parte de una discusión más amplia sobre cómo creemos que debe ser diseñada, discutida e implementada una política de investigación en y de las universidades nacionales. Parte esta reunión se vincula con una producción conjunta que hemos coeditado entre CLACSO y el IEC de CONADU, que se titula "Culturas evaluativas" y está disponible con libre acceso en la página de CLACSO y del IEC CONADU. Hoy contamos con la presencia del equipo de la UNCUYO para abordar esta temática.

CONADU tuvo siempre una posición crítica respecto del PROINCE, uno de los instrumentos de política de la década del 90 que se instaló de la mano de un dispositivo de complemento salarial y que, con los años, perdió esa condición y quedó fuertemente instalado como mecanismo de organización, de evaluación, de legitimación de parte de la producción de investigación en nuestras universidades. Hemos discutido mucho el PROINCE,

considerando lo que pudo haber representado en términos de una fórmula de estímulo al desarrollo de la investigación en las universidades pero observando sus efectos con relación al colectivo docente, como forma de segmentación del mismo en proceso de disociación de la docencia y la investigación, y de introducción de una forma de entender la investigación que ha generado también una invisibilización de otros modos de producción de conocimiento y circulación que son muy importantes en nuestras universidades. Esto constituye un piso de debate que no hemos abandonado y que, también, implicó en el año 2019 un nuevo momento de discusión cuando se introdujo el anuncio de una reforma del sistema de recaategorización de los docentes de las universidades en función de su actividad de investigación, que fue el SIDIUN.

Nosotros también cuestionamos fuertemente el SIDIUN en ese momento. En primer lugar, porque la representación sindical de la docencia universitaria nunca fue convocada a discutir qué clases de reformas necesitábamos en el programa de incentivos, en el procedimiento de categorización, evaluación y todo lo que configura ese dispositivo y porque, además, advertíamos en el SIDIUN una cantidad de elementos que nos resultaban muy preocupantes y carecíamos de espacios donde poder intervenir en esa discusión. En ese momento nos convocamos muchos compañeros a hacer un análisis en relación con la información que teníamos de ese dispositivo y esa discusión quedó suspendida, porque también quedó en suspenso la implementación del SIDIUN. En este momento ese dispositivo no está siendo aplicado, pero nos parece que es necesario retomar la discusión, retomar la preocupaciones

que teníamos y volver a conversar, además del SIDIUN, todo lo que hemos estado estudiando y debatiendo en torno al programa de incentivos y poner esa cuestión en el marco de la perspectiva más amplia de la construcción de una política de investigación de y en las universidades nacionales.

Fabiana Bekerman

Codirectora del Centro de Estudios de la Circulación del Conocimiento (CECIC) y docente en la UNCUYO
Investigadora adjunta del CONICET

En el marco del CECIC, desarrollamos un estudio sobre el PROINCE que comenzó en 2017 y se extendió hasta 2019, en el cual nos propusimos abordar el programa desde un doble acceso empírico: por un lado, un acceso histórico-estructural, más vinculado al desarrollo del programa, a las modificaciones de la normativa y la distribución estadística de los recursos; por otro, un acceso etnográfico, a partir de la realización de observaciones participantes en los comités evaluadores durante la última categorización. Les propongo, en esta oportunidad, retomar algunos hallazgos de ese estudio que nos permitan pensar el estado actual del programa y sus perspectivas futuras, así como reflexionar sobre cuáles serían las implicancias si fuera reemplazado por el SIDIUN.

El PROINCE fue creado en el año 1993 en el ámbito de la SPU, con un fuerte consenso por parte del CIN, a pesar de las resistencias iniciales que el Consejo manifestó. El primer antecedente de este programa fue el SAPIU, Sistema de Apoyo para Investigadores Universitarios, creado en los 80,

en el periodo inmediatamente posterior a la última dictadura cívico-militar para intentar estimular la investigación en las universidades que estaban devastadas, desfinanciadas y desvinculadas de las actividades de investigación científica. La primera convocatoria del PROINCE fue en el año 1994 y luego, hubo seis nuevas convocatorias más –en 1998, 2004, 2009, 2011 y 2014– y un conjunto de modificaciones de las normativas. Nuestra indagación documental, estadística y la realización de entrevistas a informantes claves, nos permitieron construir una periodización del programa que sintetizamos en seis etapas.



La primera, de *implementación*, se inicia con la creación del programa donde se proponía un esquema de cuatro categorías de docente-investigador denominadas con letras: A, B, C, D. Las dos primeras eran las superiores y habilitaban para dirigir proyectos de investigación en las universidades e integrar las comisiones evaluadoras del programa. Además, existía una categorización automática

para docentes que eran investigadores de CONICET, que estaban eximidos de la evaluación y recibían automáticamente una categoría en el PROINCE según una tabla de equivalencias. Las evaluaciones se realizaban en una comisión única que funcionaba en las instalaciones del CIN, lo cual tenía una fuerza simbólica importante.

La primera categorización del programa trajo aparejada una serie de resistencias, conflictos y complicaciones al interior de la comunidad universitaria. Como consecuencia, se creó en el año 1995 una comisión en la que participaron miembros del CIN y del PROINCE para repensar los criterios y la forma de evaluación. Esto dio como resultado lo que nosotros denominamos la etapa de *estandarización*, con la creación del primer Manual de Procedimientos (Res.Nº 2307 de 1997) en el que se anulaba la categorización automática de los docentes con cargo en CONICET y se reemplazaban las cuatro categorías alfabéticas por cinco categorías numéricas; además, se establecían criterios diferenciales de evaluación según las categorías. Para las categorías I y II se creó una Comisión Nacional de Categorización, conformada por rectores de las diferentes regiones definidas en ese momento por el CPRES. Las categorías 3 y 4 eran evaluadas por las comisiones regionales, cada una incluía a varias universidades. La categoría 5 eran evaluaciones que se hacían en cada universidad con una comisión *ad hoc* creada con especialistas pertenecientes a las diferentes disciplinas. Este primer manual establecía, además, una diferencia entre criterios de evaluación entre los requisitos cualitativos (límites de edad para cada categoría, tipo de antigüedad del cargo docente, etc.) y los requisitos cuantitativos (plasmados en una grilla con puntajes para cada una de las unidades de evaluación y puntajes mínimos y máximos para cada categoría).



En el año 2003 el manual se modificó (Res.Nº 811 de 2003) y se inició la etapa que hemos denominado de *flexibilización*. Cambió la composición de la Comisión Nacional y Regional de Categorización y se especificaron sus funciones. Los cambios en los requisitos cualitativos tendían a la flexibilización, por ejemplo, se abrió la posibilidad para distintos tipos de cargos docentes, se eliminó la restricción etaria, etcétera.

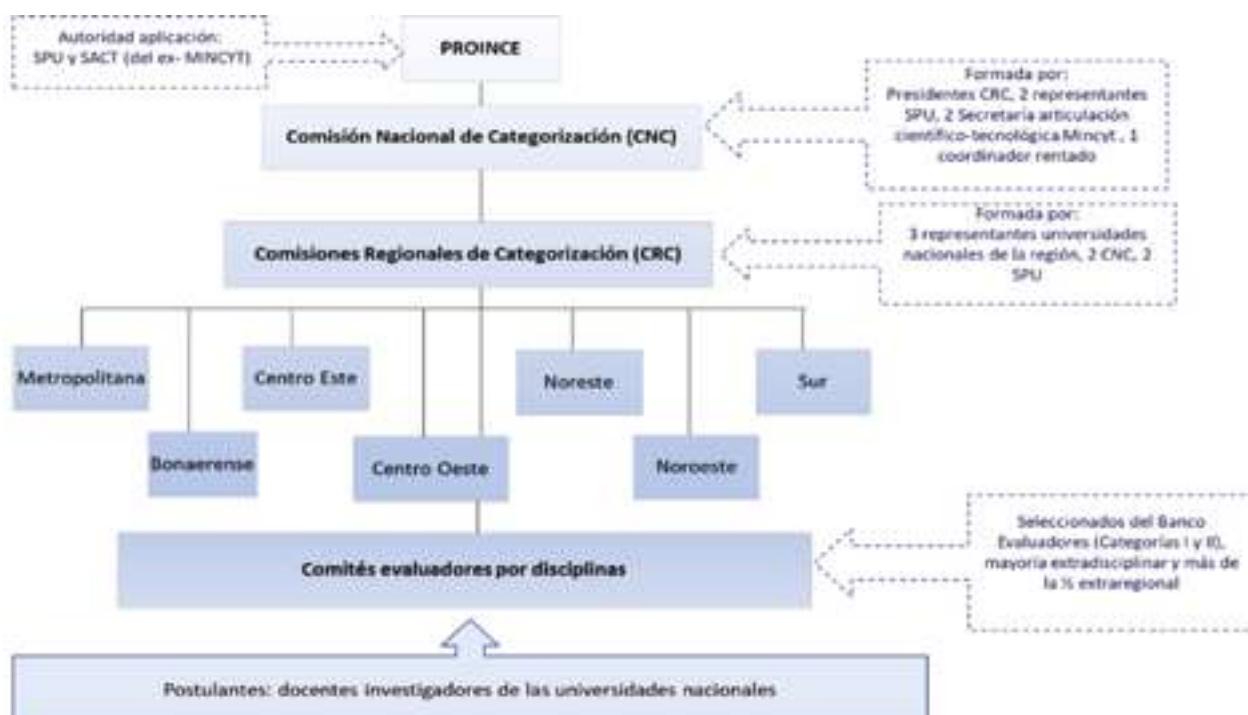
Sin embargo, en el año 2008 volvió a producirse una modificación del Manual de Procedimientos (Res. N° 1879 de 2008), que dio comienzo a la etapa de *jerarquización*, en la que hubo una flexibilización de las condiciones cualitativas favoreciendo el acceso a docentes e investigadores jóvenes que ingresaban por primera vez con la categoría V. Sin embargo, paralelamente, se endurecieron los requisitos mínimos de acceso a las categorías superiores, la I y la II. En cuanto a las condiciones cuantitativas, aumentó el puntaje para las tres categorías superiores, la categoría IV se mantuvo igual, y en la categoría V se produjo un desdoblamiento que exigía 100 puntos para aquellas personas que ingresaban por primera vez al programa y 150 puntos para quienes se postulaban para permanecer en esa categoría.

En el año 2014 se introdujeron nuevos cambios (Res. N° 1543 de 2014) y se inició la etapa de *consolidación*. Se incluyeron los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como proyectos acreditados para ser dirigidos por docentes-investigadores categorizados; los que se sumaron a los ya vigentes proyectos de las universidades, de la Agencia y del CONICET. También se modificaron algunos criterios

cualitativos y cuantitativos. Dentro de los cualitativos, para la categoría V se abrió la posibilidad de ingresar siendo participante de un proyecto de investigación, teniendo una beca o siendo estudiante de posgrado y para permanecer en esa categoría era necesario simplemente tener un año mínimo en un proyecto o la aprobación de una tesis de maestría o doctorado. En cuanto a las categorías I y II, se equiparó la dirección con la codirección de tesis de maestría o doctorado y se incorporó la posibilidad de reemplazar este requisito por una labor continuada de formación de recursos humanos durante un mínimo de 8 años para la categoría II y 12 años para la categoría I. También se eliminó la exigencia de una jerarquía superior a la de ayudante de primera en los cargos docentes para acceder a estas categorías. Además, se estableció que los docentes con categoría I que hubieran mantenido ese escalafón durante dos categorizaciones consecutivas mantenían esa categoría hasta su desvinculación del programa. En cuanto a los requisitos cuantitativos, aumentó el puntaje de ingreso para la categoría I y se eliminaron los 100 puntos mínimos exigidos para ingresar a la categoría V.

En el año 2015, hubo una nueva modificación del Manual de Procedimientos (Res. N° 1153 de 2015) a partir de la cual se extendió el proceso de categorización a los docentes de universidades privadas y de institutos universitarios de las Fuerzas Armadas, fuerzas policiales y de seguridad, independientemente del pago del incentivo, que se mantuvo exclusivamente para universidades de gestión pública. A esta etapa la denominamos de *universalización*.

Todos los cambios que hemos descripto afectaron exclusivamente al proceso de evaluación y categorización. Sin embargo, la estructura y la dinámica de funcionamiento del Programa se mantuvo estable a lo largo de los años. Efectivamente, el PROINCE tiene una Comisión Nacional de Categorización; Comisiones Regionales de Categorización (actualmente son siete en correspondencia con las siete regiones establecidas por el CPRES), y cada Comisión Regional conforma, a su vez, Comités Evaluadores que tienen ciertos requi-



sitos de disciplina y pertenencia regional; de manera que la administración del programa está centralizada y su ejecución, regionalizada. La Comisión Nacional es la que efectivamente otorga las categorías, el resto funciona como comisiones que evalúan y sugieren la pertenencia de cada candidato a determinada categoría.

Durante nuestro estudio, realizamos un análisis de la morfología resultante de la última categorización con datos obtenidos en cada una de las Regionales. Lo primero que deducimos es que la distribución estadística de los recursos del PROINCE muestra fuertes asimetrías en distintos aspectos. La región metropolitana concentra el 24% de los docentes categorizados a nivel nacional y, al interior de esta regional, la UBA tiene más de la mitad de ellos. La región bonaerense y la del centro oeste concentran el 22%: allí también en-

contramos universidades líderes o de referencia; en el caso de la bonaerense, la UNLP, que concentra el 51% de los categorizados en esa regional y en la centro-oeste, la UNC.

También las categorías se distribuyen de manera asimétrica en cuanto a la jerarquía: la categoría V, que es la inicial, tiene 35% y la I el 8%. Se destaca que las categorías I y II están concentradas principalmente en la región metropolitana, donde más del 50% de los docentes son de la UBA. En las categorías III y V encontramos mayor equidad en la distribución, pero siempre lideran las regiones metropolitana, bonaerense, y centro-oeste, y al interior de ellas, estas tres universidades: UBA, UNLP, UNC, que son las más antiguas, grandes y prestigiosas del sistema universitario nacional. El cruce entre universidad y categoría muestra que el caso de la UBA es por completo diferen-

te al resto de las universidades nacionales. En esta universidad, a medida que disminuye la jerarquía va disminuyendo también la proporción de docentes, lo cual indica que los docentes en la UBA se concentran en las categorías superiores: el 36% de la categoría I y el 27% de la categoría II de todo el país pertenecen a la misma.

Con relación a la distribución disciplinar también encontramos una fuerte asimetría. El 40% pertenece a las ciencias sociales y humanidades, las ingenierías y las ciencias exactas y naturales tienen porcentajes bastante menores. Pero al interior de las ciencias sociales y humanas, solo un 11% son categorías I o II; mientras que dentro de las ciencias exactas, que concentran el 8% del total, el 20% pertenecen a las categorías superiores. Es decir, tienen una menor cantidad de categorizados pero de mayor jerarquía.

Regionales

- 24% R. Metropolitana (UBA = 53%)
- 22% R. Bonaerense (UNLP = 51%) y Centro-Oeste (UNC = 39%)

Por categorías

- Cat. I = 8%. Cat. II = 10%. Cat. III = 26%. Cat. IV = 21%. Cat. V = 35%
- Cat. I y II concentradas principalmente en R. Metropolitana. Cat. III a V mayor equidad pero lideran R. Metropolitana, Bonaerense, y C-Oeste

Disciplinarias

- 40% C. Sociales y Humanidades (11% Cat. I y II)
- 24% C. Biológicas y de la Salud (20% Cat. I y II)
- 21% Agronomía e Ingenierías (10% Cat. I y II)
- 8% C. Exactas y Naturales (20% Cat. I y II)
- 7% Arquitectura y Arte (9% Cat. I y II)

Victor Algaraz

Docente en la UNSJ

Investigador del CONICET, Co-coordinador del Gabinete de Estudios e Investigaciones en Sociología

Junto a Fabiana Bekerman pertenecemos al equipo de investigación del CECIC: los hallazgos de nuestras indagaciones se sostienen en el profuso trabajo de investigación que realizamos desde el 2016 al 2019, abocado a provincia y con énfasis en la última categorización de este programa de incentivos. El incentivo está sobreponderado incluso en el título mismo del programa, pero el eje medular del mismo es la categorización. La categorización constituye una compleja práctica de evaluación y en nuestras indagaciones hemos dado cuenta de, al menos, cinco componentes centrales de la evaluación: un sujeto-objeto de evaluación que son los y las docentes investigadores e investigadoras de las universidades; una serie de informaciones relativas a esos aspectos que se evalúan como los desempeños académicos; los instrumentos de evaluación; los parámetros numéricos y evaluativos que dan como resultado la emisión de un juicio de valor y la toma de decisión para asignar una de las cinco categorías que tiene el programa: la 1 es la mayor y la 5 es la de menor envergadura. Esto ha establecido jerarquizaciones y clasificaciones hacia adentro de las universidades.

Nuestra investigación mostró algunos datos muy interesantes respecto a la conformación de los comités evaluadores y a los criterios de selección y evaluación. El manual de procedimientos del programa establecía tres criterios de selección: primero, que estuvieran incluidos y pertenecieran al banco de evaluadores de la SPU; segundo, que hubiera una mayoría disciplinar y una minoría extradisciplinar en la conformación de ese comité y tercero, que se respetara una proporción al menos de dos tercios de integrantes que fuesen externos al ámbito de la comisión regional. En las entrevistas que realizamos en nuestro trabajo de campo observamos que ciertos criterios se respetaron en algunas regionales; en otras, se establecieron como formas híbridas que no

estaban transparentadas en la normativa. Había bancos sumamente desactualizados, contactar evaluadores era una tarea muy difícil y muchas personas que aparecían habilitadas para realizar la evaluación estaban inactivas: fallecidas, jubiladas. Esta fue una de las grandes dificultades que aparecieron.

En lo que refiere a la procedencia, en algunos casos no hubo una mayoría disciplinaria respecto a miembros externos. Por ejemplo, en comités evaluativos de comisiones relativas a arte, humanidades y/o ciencias sociales, un común denominador fue que los pares externos fuesen especialistas de ciencias duras, como ingeniería y agronomía. Esto no sucedía a la inversa: en comités de ingenierías y agronómicas, en general, los externos eran de disciplinas muy afines como matemática y química y no de ciencias humanas y sociales.

En cuanto a la composición regional, en casi todos los comités evaluadores se respetó este requisito de la normativa. Sin embargo, detectamos dos principales canales de procedencia de los evaluadores y las evaluadoras convocadas, es decir, se respetó la procedencia externa a la regional, pero la mayoría provenía de universidades antiguas, prestigiosas, fundamentalmente, la UBA, la UNLP y la UNC. Claramente tenían que proceder del banco de evaluadores de la SPU y, por lo tanto, reunir la categoría 1 o 2 del programa (el 60% de los evaluadores tenían la categoría 2).

Vimos otros criterios que también incidieron en la formación de evaluadores, por ejemplo, género y edad, que

son cuestiones a destacar. Entre el 60% y el 65% de los cuerpos evaluadores estuvieron conformados por mujeres y en cuanto a la edad, hubo dos tendencias muy marcadas y eran extremos: personas mayores de 60 años convocadas por su experiencia en la tarea, o bien, muchas jóvenes a las que, según las entrevistas que realizamos, se las convocababa porque eran más expeditivas y predispuestas a la tarea.

Otros requisitos fueron variando según los comités evaluadores. Si pasamos a los requisitos de evaluación, cada uno de ellos debe entenderse de forma acumulativa: a mayor categoría se van incrementando las exigencias, sobre todo para acceder a la máxima jerarquía; por ejemplo, se aumenta la cantidad de años que se exige en cuanto a participación en proyectos de investigación. Para la categoría 3, se exigen 8 años de participación en proyectos y dirección o codirección de proyectos; ya en las categoría 1 y 2 se exige directamente la dirección y codirección de proyectos.

Los aspectos a evaluar que más importancia tuvieron en la última catego-

rización fueron la formación y dirección de recursos humanos, que en la grilla tenía 360 puntos del total; la transferencia de tecnología, la propiedad intelectual, el patentamiento, alcanzaban 300 puntos. Y después, la actividad de producción en investigación científica y artística. En esta última categorización se desdobló la grilla y el postulante debía optar por ser evaluado con la de producciones científicas o la de producción artística. Los miembros de los comités regionales y los evaluadores y evaluadoras reconocieron que por primera vez se le dio lugar al arte, ya que muchas veces tenían que encasillarse o adaptarse a la lógica de la producción científica. Y un cuadro o una obra de música no siempre caben en esos criterios de investigación. Entonces, se celebró que se evaluara con criterios específicos.

Finalmente, advertimos algunas cuestiones sobre las formas de trabajo que se asumieron en las comisiones evaluadoras. La configuración principal fue prefigurativa, la mayoría de los evaluadores y evaluadoras se conformaron en mesas redondas y siguieron al pie de la letra las re-

comendaciones de la comisión regional. Se respetaron, en general, las cuotas regionales y disciplinares. Los miembros de la comisión regional estaban apartados en una sala distinta y solo iban a supervisar el trabajo realizado. Esto fue muy común en postulaciones muy numerosas.

Otro de los escenarios fue muy diferente y se alejó muchísimo de los requerimientos formales. En la práctica, se conformó una gran mesa colectiva donde no se veían claramente las diferencias disciplinares y regionales y donde las carpetas iban al azar, se discutía en común entre todos los pares convocados. Incluso, las personas que formaban parte de los comités administrativos estaban incluidas en la misma mesa. Entonces las discusiones se generaban en las evaluaciones al firmar el acta, se firmaba lo que correspondía porque las actas venían prearmadas con los nombres de evaluadores disciplinares, extradisciplinares, regionales y extraregionales. En la práctica sucedía una cosa pero se firmaba lo que la normativa indicaba.

El último de los escenarios que observamos presenta una conformación más híbrida y funcionó en espacios con pocos comités evaluadores y menor cantidad de carpetas a evaluar. Observamos solo dos comités evaluadores, artes y ciencias sociales, que podemos entenderla con cierto diálogo o vínculo, que se centró en los miembros evaluadores de las disciplinas y no en los extradisciplinares. Y se hizo un cambio a la hora de la firma con la mesa contigua. Estos son algunos de los escenarios y las situaciones que advertimos en los procesos de evaluación, algunas de las tendencias más importantes que logramos registrar en la práctica evaluativa.

Marcelo Pratti

Docente - investigador UNLP

El SIDIUN parece ser una reformulación o un complemento del programa de incentivos; lo ubicaría dentro de las iniciativas que ha habido en la Argentina para fomentar el desarrollo de la investigación en las universidades. En la historia del siglo XX hubo grandes hitos en el fomento de la investigación en las universidades, entre estos, el concurso de Bernardo Houssay en 1919 como profesor de Fisiología: a partir de ahí se empezó a impulsar la importancia de la dedicación exclusiva en la universidad con foco en la investigación. La dedicación exclusiva no es la única manera de hacer investigación en las universidades pero es la primordial. Otro momento fundamental, seguramente el más importante, es la creación del CONICET en 1958. El CONICET se crea de una manera pero tiene cambios en el tiempo, tal como la ley 20464 de 1973, que establece la carrera de investigador científico y convierte a los investigadores del CONICET en personal de planta permanente del Estado. Esto no era así entre 1958 y 1973 y es así desde el 73 hasta hoy: fue una ley de Lanusse, ya que se aprobó cuando faltaban dos días para el cambio de gobierno. A partir de su creación, el CONICET tuvo un papel destacadísimo en la investigación de las universidades, pero a partir de 1973, con esta suerte de independización del CONICET como un organismo del Estado, hay una distancia entre el CONICET y las Universidades.

Durante el gobierno de Alfonsín se creó el SAPIU, que permitía que docentes universitarios con dedicación exclusiva se sometiesen a evaluación del CONICET y obtuvieran algunas de las categorías de la carrera de investigadores fueran remunerados con un estipendio que pagaba el CONICET sumado al sueldo. Esto generó un gran revuelo por los investigadores del CONICET que no tenían dedicación exclusiva y poco tiempo después, asumido el nuevo gobierno, el SAPIU fue suprimido.

El segundo intento, bajo mi punto de vista, de querer acercar el CONICET a las universidades es el Programa de Incentivos (aunque esta no sea su finalidad). Al igual que el SAPIU, permite a los docentes con dedicación exclusiva, sean miembros o no de la carrera del CONICET, cobrar un plus salarial que en los años 90, en promedio, llegó a constituir más del 60% de los sueldos. Podía ser más o menos según la categoría y la dedicación al cargo docente del investigador. Eso cambió mucho, y la última cuenta que pude sacar de la última vez que se cobró el incentivo me dio que para un profesor titular con dedicación exclusiva, de 24 años de antigüedad, que cobra además el plus doctorado, caso típico de investigador con categoría 1, representa el 1,72% del sueldo. O sea, hoy el incentivo como plus salarial es sólo simbólico.

Todas estas iniciativas, el fomento de la dedicación exclusiva, la creación del CONICET, el SAPIU y el PROINCE combinan dos cosas que se han visto en la Argentina como elementos que permiten desarrollar la investigación en la universidad y que van juntas, aunque a veces se las haya querido separar, que son una escala

de prestigio y una diferencia en la retribución. Esa diferencia en la retribución puede ser un plus salarial, como ofrece el programa de incentivos, o podría ser el modo privilegiado de acceder a una dedicación exclusiva, con lo cual sería un tipo de retribución que entra en el sueldo solo si quien alcanza una categoría al ser evaluado como investigador, obtiene una dedicación exclusiva.

El SIDIUN, Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios, es una resolución ministerial del 2019 que modifica solo una parte del manual de procedimientos del 2014, la correspondiente a la categorización. Esa resolución que crea el SIDIUN es algo desprolija, incompleta y está descontextualizada. El PROINCE es una especie de jarrón chino para los secretarios de políticas universitarias, no saben qué hacer con él, no se deciden ni a eliminarlo ni a reflotarlo y entonces, se creó un sistema de categorización nuevo que está mal articulado con la resolución de la cual depende, que es el manual del 2014 y con el decreto de creación del programa del año 93, que sigue vigente. El apuro fue unificar las categorizaciones e incluir a los docentes de universidades privadas solo para la categorización, eso es algo que en julio del 2015 se había aprobado, en 2018 se había diseñado un procedimiento prolíjo y en el 2019 se diseñó este procedimiento menos prolíjo que junta a todos los docentes universitarios, de universidades públicas y privadas, provinciales y de las fuerzas armadas y de seguridad.

¿Qué diferencias fundamentales hay entre el manual del 2014 y el SIDIUN? Se establecen criterios generales de evaluación, muy amplios, porque los criterios específicos de evaluación se van a definir en otra instancia, se valora especialmente la formación de posgrado, la formación de recursos humanos, la investigación en la transferencia, pero no hay referencia a la docencia, a la gestión y no está mencionada la expresión artística. La diferencia fundamental respecto a la categorización es que el sistema previsto por el SIDIUN pasa a ser centralizado nacional diferente al regionalizado que comentaron previamente. Y en la estructura fundamental del SIDIUN, la distinción entre criterios cuantitativos y cualitativos se va a basar en una comisión nacional de acreditación (se debería llamar de categorización pero así se llama en la resolución) de la cual van a depender seis comisiones por áreas de conocimiento y esas seis comisiones van a establecer criterios “homogéneos pero no universales”. Como esto nunca se puso en funcionamiento, el SIDIUN es una suerte de abstracción que habría que emprolijar en caso de que se lo quiera retomar.

Judith Naidorf

Doctora UBA

Investigadora independiente del CONICET.
Coordina el Grupo de Trabajo de CLACSO

“Ciencia Social Politizada”

El SIDIUN se presentó de manera intempestiva. Más allá de que haya cuestiones modificadorias de las anteriores en la normativa de creación, se identifica en ella la intención de crear un programa efectivamente “nuevo” con una serie de características que son las que voy a presentar.

Como se planteaba en trabajos anteriores, aunque las “zanahorias” de los incentivos habían generado que muchos más docentes universitarios se autopercepcionaran como investigadores¹, esa no fue la única forma posible en que podía haber ocurrido y se trató de una típica medida menemista: una forma de deshomologación salarial², de fragmentar a la docencia universitaria, de premiar a los que cumplían con los “deberes” respecto de lo que se creía que debía hacer esta última. Y ocurrieron, además, otras cosas que han permitido que la docencia universitaria se haya profesionalizado y que hayan crecido los posgrados, aunque en períodos más tardíos que en otros países de América Latina. Vinieron otras herramientas, como aquella normativa, alrededor del año 2010, que permitió promover la formación de posgrado para docentes universitarios a través

1 Ver de Fanelli, A. G. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. *Desarrollo Económico*, 31-60.

2 Al respecto, ver Leal, Mercedes 2004 “Políticas de cambio y transformación de la profesión docente universitaria”, mimeo y Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. *Espacio público y privatización del conocimiento*, 101-162.

de los sindicatos; o el enorme crecimiento de la planta de CONICET, que pasó de tres mil a diez mil investigadores, así como también becas que permitieron que mucha gente pudiera hacer posgrados con financiación del Estado, aspecto que repercutió en la docencia universitaria y en las universidades. Y aunque todavía queda mucho camino por recorrer en la articulación de CONICET y universidades y otros organismos de ciencia y técnica, creo que vamos por ese camino.

Con respecto al PROINCE, quería agregar una nota de color, ya que se planteaba que la mitad de los categorizados del PROINCE pertenecen a la Universidad de Buenos Aires y, sin embargo, es una de las que menos apela al uso de la categorización como criterio relevante para el acceso la dirección de subsidios o en los concursos docentes. En los concursos docentes, en las admisiones a quién puede dirigir proyectos, el ser categoría 1, o 5, o no tenerla, no tiene la importancia que se le atribuye en otras universidades

en las que me ha tocado ser evaluadora. En cambio, en comisiones de CONICET que coordiné o en las que participé, ser categoría 1 o 2 es condición equivalente a investigador adjunto, independiente o superior para el caso de postulantes a directores de Becas o CIC que no son miembros de la Carrera de Investigador Científico (CIC).

En el proceso de categorización de 2016 (convocatoria 2014), en el que participé como evaluadora, nos pedían darle a quienes se postulaban, al menos, la categoría 5 para que pudieran participar de los equipos o dirigir proyectos. He aquí un *mea culpa* que debieran hacer las propias Secretarías de Investigación de las universidades por haberse comprado el “buzón” de los incentivos. Creo que, en ese sentido, estamos a tiempo de hacer una revisión. ¿Cómo es que para dirigir un proyecto o para aspirar a un cargo docente en la Universidad Nacional de La Pampa, Catamarca o San Luis (por ejemplo) necesito una categoría III?

También hay algunas cuestiones de coyuntura que me parece que pueden ser importantes. En el año 2014, ya en el último periodo de la gestión previa al macrismo, surge una nueva apertura de categorizaciones, que siguió siendo errática, esporádica, sin un criterio claro y –supuestamente– asociada a un pago de incentivo (al menos, eso estaba instalado entre quienes se postularon). Se anotaron alrededor de 5000 personas y los sistemas explotaron. La SPU, ya con el macrismo, retrasó hasta 2016 las reuniones presenciales que implicaban la movilización de unos 50 evaluadores de todo el país, a quienes nos juntaron por zonas (NOA, NEA, etc.). Se eligieron algunas secretarías de investigación para centralizar la evaluación. El relato de quienes estaban a cargo de ellas fue que el presupuesto asignado era bajo, que las partidas no llegaban a tiempo y que debían adelantar con fondos propios los gastos de traslado y alojamiento de los investigadores de todo el país y de todas las disciplinas.

Los resultados de dicho proceso no se comunicaron completamente al día de hoy (2021). Esto aún genera justificadas quejas entre quienes no reciben los resultados especialmente desde el área metropolitana y según trascendidos, hubo propuestas del CIN de dar por aprobadas las pendientes, lo que fue rechazado por la SPU³.

³ El relato sobre lo ocurrido durante el proceso de evaluación de 2016 ha sido abordado con gran detalle en Beigel, M. F., Bekerman, F. A., Algañaraz Soria, V. H., Baranger, D., Bayle, P. A., Erreguerena, F., & Salim, R. B. (2019). *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. CLACSO.

Desde mi perspectiva como participante en dos de las regiones que concentraron el proceso de acreditación, la ejecución regionalizada ha sido un espacio de gran valor donde se ha trabajado con criterio local y los intercambios cruzados entre especialistas de distintas disciplinas redundaron en una evaluación de calidad. Sin entrar aquí en el detalle de las dificultades de un proceso que no estaba digitalizado, en el que las “pilas” de carpetas se acumulaban en mesas donde 3 o 5 investigadores discutían cada una, fue valioso el modo en que se abordaron las trayectorias particulares más allá de las limitaciones de la grilla de puntajes establecida común para todes.

Con el SIDIUN, pensaban desarmar todo eso para centralizarlo en un sistema métrico que no llegaron a establecer, con una serie de puntajes que hubiera reducido para peor la variada capacidad de los docentes universitarios de desarrollar su trabajo de manera múltiple. Esperamos que no se siga una lógica mercantil, que no es beneficiosa para crear comunidad académica. Hay mucho más para decir del SIDIUN pero, para sintetizar, quiero destacar un par de aspectos. Primero, la centralización eliminaría la comprensión de lo que es un profesor en Chilecito, un profesor en el Litoral y un profesor en Buenos Aires, ya que habría un solo criterio para medir a todes. Segundo, procura homologar en un solo sistema las categorizaciones de docentes de universidades públicas y privadas e, incluso, se planteó la incorporación de investigadores de universidades privadas como evaluadores de docentes de universidades públicas, cuestión que da para mucha reflexión.

Otra característica ha sido el secretismo. Para quienes estudiamos a las universidades fue muy difícil acceder a reuniones, tanto en universidades públicas como en privadas, en las que el SIDIUN era explicado. En la UBA hubo una reunión cerrada para directores de proyectos, con toma de asistencia y no dejaron entrar a nadie que no dirigiera proyectos, ni invitaron a ningún representante del sindicato. Tampoco había involucrada una perspectiva de género que permitiera discutir, por ejemplo, que una mujer con licencia por maternidad o en período de gestación debería poder no categorizarse si no estuviera en condiciones de hacerlo. Supuestamente el SIDIUN pretendía mejorar lo que en PROINCE había fallado, que era la periodicidad de las presentaciones, lo engorroso y costoso del proceso de evaluación, entre otras cosas. Pero nada en su presentación hacía pensar que fueran más que promesas. Para cerrar, me remito a lo último que escribí para la revista del IEC sobre SIDIUN⁴, donde planteo –junto con Mariángela Nápoli– el debate pendiente en torno a la propia existencia del programa de categorización e incentivos, que es lo que debemos discutir:

Es momento de plantear los inconvenientes de la jerarquización y la estandarización de perfiles de profesores y profesoras universitarios, especialmente, cuando quienes dedicamos gran parte de nuestro tiempo a participar en instancias de evaluación o estudiamos el devenir de los cambios en la cultura académica, podemos observar que existen formas múltiples, variadas y complementarias de llevar a cabo la función docente universitaria (...). La premisa debería ser la complementariedad de los variados perfiles en función de objetivos extra académicos, de búsqueda de respuesta a los grandes problemas que atraviesa este complejo mundo sobre los que la universidad y los universitarios tienen mucho que decir.

4 https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1628708681_revista-del-iec-7-8.pdf

Laura Rovelli

Docente UNLP

Investigadora del CONICET. Coordina el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) de CLACSO

La evaluación vuelve a la agenda de la política universitaria y científica a nivel internacional, regional y esperemos que también a nivel nacional. Vemos un cuestionamiento a los sentidos y a los efectos que tuvieron las políticas de los 90, sobre todo en los últimos diez años, y un malestar creciente en la comunidad académica; pero, al mismo tiempo, hay una legitimación de los procesos, de las instancias de evaluación, de la acreditación del conocimiento, de las instituciones y de las trayectorias, por lo cual no es el mismo contexto que teníamos en aquellas décadas de gran transformación que fueron los 90.

Yo quiero mencionar un estudio reciente de Vasen y Sartu del 2021 que muestra que, en América Latina, los sistemas de categorización como los incentivos siguen vigentes. Hay 12 dispositivos o sistemas nacionales de categorización en 11 países de la región. En todos ellos, se da mucho peso a la evaluación a nivel individual en detrimento de la evaluación departamental o institucional, como es más frecuente en otros entornos institucionales. Hay una evaluación bastante clásica del desempeño en investigación y docencia y, muchas veces, esa evaluación entra en conflicto con objetivos de orientación del desempeño hacia el desarrollo o hacia problemas del entorno de las universidades. Enton-

ces, algunas de las críticas a estas políticas tienen que ver con la cuantificación de la evaluación y la importancia que se le ha dado a la producción de publicaciones en formato, sobre todo, de artículos; con la manera en que las propias universidades han legitimado los rankings, esa cuantificación de la actividad de investigación en las universidades; y con el predominio del *ethos* de investigación que resta importancia a la interacción de la investigación con la docencia, con el entorno que podría verla, evaluarla y ponderarla. La interacción de la investigación con la docencia y la vinculación se diluye, muchas veces, en estos dispositivos de evaluación.

Como parte de este marco regional, internacional, de una agenda que busca transformar la evaluación de la investigación aparece la necesidad de contar con otra metodología para direccionar la investigación hacia problemas locales, de los entornos, hacia objetivos de desarrollo diverso que requieren no sólo la evaluación de académicos. Hay algunas experiencias interesantes de evaluación e interacción; por ejemplo, los consejos sociales y su participación en algunas instancias de vinculación y extensión que requieren de la participación de movimientos sociales, comunidades locales, profesionales, expertos que exceden al sistema universitario *per se*. Cualquier transformación de la universidad debería pensar esta nueva agenda, recuperarla e incluirla para pensar dispositivos que ponderen otro tipo de evaluación donde se valore a aquellas regiones, instituciones o poblaciones que no están representadas con paridad en nuestro sistema. Algunos de nuestros organismos de ciencia y tecnología han ido incorporando esto de manera bastante innovadora en los últimos años, pero no tanto en el nivel de las universidades. También es necesario repensar por qué hay tantas mujeres evaluando, ya que es una tarea que nadie quiere hacer en la universidad. Tenemos una distorsión en torno a qué actividades

se distribuyen en torno al género dentro de nuestras comunidades. La excesiva representación de algunas comunidades también refleja algo de esa actividad particular en el marco del PROINCE que no es muy requerida, prestigiosa y deseada. Para pensar un dispositivo potente que transforme y reoriente la evaluación en las universidades hay que tener en cuenta estos criterios.

Antes de la pandemia, incluso antes de 2015, algunas universidades habían avanzado en el marco de la ley de repositorios digitales con datos abiertos de investigación. Es necesario fortalecer y fomentar eso como una ponderación dentro de la carrera, que les investigadores publiquemos prioritariamente en acceso abierto y que se comience a generar una cultura en la que nuestros datos estén disponibles en acceso abierto, con instituciones que tengan la estructura e inversión para poder dar cuenta de estas transformaciones. La idea es reorientar la evaluación a través de un giro que sea cuantitativo y cualitativo y un trabajo colaborativo. En el marco del SIDIUN, se había fortalecido específicamente la evaluación de la trayectoria individual en detrimento de la participación de los investigadores o de su inscripción en proyectos colectivos de investigación. Esto es algo que hay que

reponer en nuestras universidades, para poder jerarquizar los trabajos colectivos de equipos de investigación. En ese sentido, las principales barreras que vemos para estos cambios tienen que ver con las culturas disciplinares, sobre todo, de algunas disciplinas que siguen apostando por criterios internacionalizados o muy distantes de la cultura institucional o local, y también, algunas culturas institucionales universitarias que sostienen esta corriente de validación de ranking y de ponderación de lo cuantitativo en sus instrumentos de evaluación.

La rutinización distorsiona lo que estamos buscando con la investigación en nuestras universidades. La fragilidad de infraestructura para poder robustecer, nutrir, ampliar distintos indicadores o evaluar distintas actividades de los docentes es otro obstáculo. Y agrego algo que es crítico: la carencia, la fragilidad, la ausencia de un sistema nacional de información estadística sobre las universidades en general, la actividad de investigación y las trayectorias de quienes investigan en nuestras universidades, por no mencionar las de las personas en formación es información es nula, es una caja negra, y ciertamente la necesitamos para poder pensar estos instrumentos de política.

En la universidad hay legitimidad a nivel institucional, a nivel nacional, regional para modificar estos regímenes y estas prácticas de evaluación, que ya llevan tiempo de creadas. Muchas provienen de los años 90 y hay una perspectiva distinta para poder reorientar esos cambios, relacionada con los circuitos de ciencias e investigación en los organismos nacionales y en la universidad, pero también, a nivel del sistema, hay una configuración muy disímil de las instituciones y de sus capacidades que también habrá que pensar al replantear estas prácticas de evaluación. Sin duda, la dinámica del cambio tiene que ser una dinámica sistémica: tiene que ir desde las políticas nacionales hacia las políticas institucionales de las universidades y hacia las prácticas concretas de las actoras y actores del sistema. Tiene que ser sostenible, es decir, que haya una inversión sostenida para legitimar esas prácticas de evaluación, que requieren desarrollo a lo largo del tiempo porque implican cambios en la trayectoria, en la historia de vida de las personas que trabajan en docencia en el sistema, que es lo que no hubo ni con el PROINCE ni con el proyecto del SIDIUN.

Solo quería mencionar una última cuestión: junto con el PROINCE hemos tenido también la implementación del convenio colectivo de trabajo en las universidades como parte de la carrera docente. Allí hay una caja negra, en el sentido de que hay muchas prácticas para relevar y recuperar las formas en las que se evaluaron las trayectorias y las disciplinas en los concursos internos o en los mecanismos de evaluación de trayectoria. Habría que indagar en ellas desde el campo de conocimiento y en términos de política, para ver qué iniciativas propias de las universidades existieron en esa instancia.

Finalmente, hay que pensar qué investigación o qué conocimiento necesitamos en este contexto de pandemia y nacional, qué trayectoria nos interesa y queremos estimular, qué tipos de instrumentos necesitamos para desarrollarla, si es una escala de prestigio o de diferencia en la redistribución como cuando surgió el programa de incentivos en un marco de precarización del salario docente. O podemos pensar en otros esquemas, en los que haya mayores dedicaciones para la investigación, mejores condiciones salariales y las universidades tengan alguna autonomía para pensar sus políticas y sus prácticas de evaluación.

Lo podemos pensar colectivamente, desde los actores y actoras del sistema universitario, desde las instituciones, desde lo regional, porque es un tema clave en América Latina y el Caribe y se lo está trabajando en diferentes niveles. Para eso, hay que recuperar la voz de los docentes, los investigadores e investigadoras, los extensionistas, de quienes están en la gestión de datos en las universidades y de los sindicatos. Con la participación de todos estos sectores tenemos que pensar la evaluación y otros dispositivos y herramientas que jerarquicen las actividades que hacemos en las universidades en el plano de la investigación, de la docencia y de la vinculación.

Sonia Araujo

Docente – investigadora de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Dirige proyectos de investigación en el área de Educación Superior Universitaria.

Es necesario revisar el Programa de Incentivos a los docentes investigadores teniendo en cuenta los propósitos de creación y lo que sucedió con su aplicación desde una perspectiva integral, que considere las actividades que definen el quehacer de las instituciones universitarias –docencia, investigación, extensión, gestión- así como los rasgos, las tradiciones y las tensiones propias de las políticas institucionales que se trasladan al campo académico.

Voy a plantear algunos núcleos problemáticos a partir de las dificultades para integrar la investigación en las instituciones de nuestro país, que se dan porque el decreto N° 2427/93 que creó el programa en 1993 planteaba, entre los propósitos, impulsar la actividad de los docentes universitarios en investigaciones científicas y tecnológicas en un escenario en el que se diagnosticaba que, de alrededor de cien mil docentes, solo el 15%

de ellos se dedicaba a las mismas. También buscaba fomentar la reconversión de la planta docente –motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación– y promover el desarrollo integrado de la carrera académica. La participación fue voluntaria y significó el acceso a una remuneración diferenciada obtenida en función de la evaluación de determinados parámetros de productividad de los docentes evaluados, primero, por el sistema de pares en los procesos de categorización y luego, por la presentación de resultados de la investigación a través de informes anuales. El incentivo representó un cambio en la asignación de presupuestos e implicó la deshomologación salarial a partir de criterios que tendían a favorecer el rendimiento del trabajo académico.

Los datos que voy a presentar permiten evidenciar que ciertos objetivos explícitos fueron parcialmente alcanzados, porque el incentivo significó el acceso a una remuneración diferenciada, antes que un incremento significativo de docentes con dedicaciones que condujera a una reestructuración de la planta, lo cual se corrobora en dos puntos principales. El primero de ellos, que el porcentaje que cobraba incentivos en el periodo 1994-2000 abarcó, principalmente, a quienes tenían mayores dedicaciones, es decir exclusivas (entre el 55 y el 58%) y semiexclusivas (entre el 24 y el 28%). Y el segundo refiere a la conformación de la planta docente según carga horaria, que no se alteró y siguió un patrón más o menos estable en el periodo considerado, con un elevado porcentaje de dedicaciones simples (entre el 68% y el 64%), rasgo que no se ha modificado hasta la actualidad. Los datos muestran que en 2018 y 2019 se registra un crecimiento de la cantidad de docentes y también en la cantidad de cargos, pero que este crecimiento no ha significado un cambio sustancial con respecto a la conformación

del sector según dedicaciones, ya que alrededor del 68% son cargos simples. A la vez, el aumento del número de docentes y de dedicaciones en términos absolutos se produjo en el contexto de un aumento de la matrícula universitaria y de un crecimiento de instituciones. Estos datos revelan condiciones que, como puntos de partida, resultan bastante desfavorables para integrar la investigación en el trabajo académico. La dificultad también se observa en el posgrado, en el que, a partir de la década de 1990 –momento de expansión explosiva– la creación de carreras evolucionó hacia un incremento de las especializaciones y las maestrías que tienen un perfil más profesionalizante y no de los doctorados académicos. En línea con las investigaciones que se han realizado en distintos momentos, en el año 2019, de casi 3000 posgrados, el 16% correspondía a doctorados, casi el 36% a maestrías y casi el 48% a especializaciones. Algunos trabajos muestran que el bajo crecimiento de los doctorados ha tenido que ver con que el incremento de las matrículas y la necesidad de ampliar el acceso a la educación superior hicieron que no se exigieran titulaciones de posgrado para el ejercicio de la docencia. No obstante, el Programa de Incentivos estimuló el crecimiento del posgrado al otorgar puntaje en el proceso de asignación de las categorías como docente-investigador. También lo hizo la Ley de Educación Superior, que en ese momento –aunque esto no se llegó a generalizar– estableció que se debería tender al título máximo para acceder al cargo de profesor universitario. La proporción de docentes que cobran adicional por titulación de posgrado en el marco del Convenio Colectivo de Trabajo aún no es demasiado alta, pero el doctorado tiene un mayor peso.

Al parecer, estamos ante un patrón de desarrollo de la universidad centrado en la formación de profesionales en el que la actividad científico-tecnológica ha sido parte de un pequeño grupo, mientras que la mayoría de los docentes quedó excluida. Los efectos del Programa de Incentivos se inscriben en este perfil profesionalista sostenido también por las demandas de las clases medias que han visto en la titulación universitaria un espacio para la movilidad social. Pedro Krotsch planteaba que las políticas de los 90 fueron enfrentadas desde los postulados de la Reforma Universitaria de 1918, centrados en la autonomía y el gobierno tripartito, y que la orientación científica fue limitada por el patrón profesionalista y las demandas señaladas.

Desde el punto de vista del trabajo académico, y volviendo a lo que sucedió con el Programa de Incentivos, la relación entre la evaluación de la investigación y la percepción del estímulo salarial adicional derivó en una mayor atención hacia las actividades que eran evaluadas positivamente: de algún modo se desplazó el tiempo de dedicación que previamente se destinaba a la enseñanza. En este sentido, las acciones relacionadas con

problemáticas como el abandono, el rezago y la baja tasa de graduación, se inscriben en el derecho a la educación superior, al que debemos continuar planteando como principio rector de la agenda de políticas nacionales e institucionales, en tanto las múltiples y prolíficas investigaciones han dado cuenta de que no basta con abrir las puertas de la universidad. Tener como referencia estas cuestiones significa seguir los acuerdos de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) del 2008 y 2018, así como el cambio de la Ley de Educación Superior del 2015 que concibe a la educación superior como un bien público y social, un derecho humano universal y un deber del Estado.

La emergencia sanitaria, que nos atraviesa desde marzo de 2020, colocó a la función docente en el centro de la escena. La excepcionalidad movilizó la reflexión y la acción en torno a las cuestiones nodales del proceso formativo. En esta oportunidad, la actividad de enseñanza y todo lo que implicó el contexto de virtualización de la formación, le disputó el tiempo a las tareas de investigación.

Asistimos a un escenario incierto en el que las políticas deberán atender los proyectos formativos de los estudiantes, el impacto y los efectos que han tenido las mediaciones tecnológicas en la educación y en el trabajo académico universitario. Las políticas orientadas a promover la investigación han de considerar esta realidad hoy todavía alterada. En este marco, es necesario pensar en dos planos: por un lado, en la formulación de políticas para el desarrollo de la investigación científico-tecnológica y artística en las instituciones universitarias que promuevan un ordenamiento a nivel nacional, pues el programa fue un encuadre para la mayoría de los docentes de universidades públicas que no formaban parte de organismos científicos; por el otro, son necesarias políticas integrales en las que se promueva el fomento a la investigación a partir de condiciones de partida más complejas que las enunciadas aquí y de las múltiples interacciones a las instituciones universitarias en el escenario actual, que impactan directamente en las comunidades disciplinares y en el trabajo académico.

Fernanda Beigel

Docente en la UNCUYO

Investigadora principal del CONICET. Directora del Centro de Estudio de Circulación del Conocimiento.

Coordinadora de esta actividad.

La Argentina tiene un sistema nacional de categorización muy particular, por varias razones: primero, porque tiene una doble categorización, la del PROINCE y la del CONICET, que son dos carreras distintas. Pero además, posee la singularidad de no tener un sistema salarial estratificado por productividad: en el PROINCE, que nace de esa manera, se

detiene completamente el valor monetario del incentivo. Eso es muy distinto de lo que ha pasado, por ejemplo, en el CNI de México, en el sistema de Uruguay, en la bolsa de productividad en Brasil; porque al tener una importancia salarial ese plus por productividad, todos estos países entraron en órbitas cada vez más directas con el uso de los indicadores totalmente heterónomos para evaluar nuestros avances científicos, fundamentalmente el uso y el abuso del factor impacto de las comunicaciones. En ese sentido, la Argentina tiene una singularidad que le da un margen de maniobra mayor en un momento donde internacionalmente este sistema está muy cuestionado. En un momento parecía que el movimiento de ciencia abierta iba a romper esa industria del prestigio basada en las grandes editoriales y el factor de impacto, aunque como siempre, con la cola del diablo ahí presente, el sistema de los grandes se ha ocupado de generar publicaciones en acceso abierto pero con el pago de los y las autoras.

Ese es otro enorme desafío y riesgo en el que estamos actualmente las investigadoras de América Latina, del Sur Global y especialmente de Argentina. He estado discutiendo con la joven academia argentina, con las disciplinas más afectadas por este problema. Estamos precisamente en

el momento donde hay que discutir a fondo este cambio tan grande que promueve en su reglamento el SIDIUN, como el énfasis en la productividad científica, en la indexación, que rompe con la tradición del PROINCE de homologar la docencia, la extensión, la transferencia, la gestión. Hay una serie de países que han vivido sistemas como el que propone el SIDIUN y que hoy están en plena reflexión y no saben cómo salir de esa trampa. Hoy, tenemos un problema de nivel internacional cuya centralidad ha sido planteada por la recomendación de ciencia abierta de la UNESCO; si esta recomendación se aprueba en noviembre, se previene explícitamente el modo en que la ciencia abierta podría incrementar la desigualdad entre los países, y abiertamente se plantea una negativa a estas nuevas formas de acceso abierto con cargos de APC. Es el momento ideal para discutir este sistema nuevo, ya que, aun con las diferencias y dificultades que tenía el PROINCE, no hay que permitir que ese programa de incentivos siga el camino de lo que viene pasando desde hace 10 o 15 años en el resto de los países de América Latina, precisamente es lo que hay que evitar para que podamos transitar un camino de ciencia abierta no comercial, para lo cual tenemos un montón de experiencia y de organismos que están trabajando en esta dirección.