

EFFECTOS SISTÉMICOS DE LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN INCENTIVOS: EL CASO ARGENTINO

SONIA ARAUJO*

Resumen

El propósito de este trabajo es exponer las características del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores aplicado en la Argentina mediante el Decreto 2.427/93; presentar algunos datos sistematizados que dan cuenta del logro de determinados efectos en la dirección de los cambios esperados, y avanzar algunas hipótesis respecto de otros efectos colaterales, que también se despliegan en los académicos cuando participan en programas de este tipo. Se trata de una mirada sistémica en la que se analiza una selección de efectos del programa a partir de la información sistematizada por quienes se encargan de su aplicación y seguimiento: la Secretaría de Políticas Universitarias.

Palabras clave: Calidad, evaluación, investigación, incentivos, efectos sistémicos.

Abstract

The purpose of this paper is to introduce the characteristics of the Incentive Program used for Research Faculty Members in Argentina, and the presentation of systematized data that shows the achievement of some effects in the course of expected changes. Moreover, some hypotheses are presented on other collateral effects observed on faculty members when they participate in this type of programs. The goal is to analyze a set of effects of the program based on systematized data provided by those in charge of its application and follow-up: The University Policy Secretariat.

Key words: Quality, evaluation, research, incentives public policies, Argentina.

.....
* Investigadora del
Núcleo de Estudios
Educativos y Sociales,
Facultad de Ciencias
Humanas, Universidad
Nacional del Centro de
la Provincia de Buenos
Aires.
Correo-e: saraujo@fch.
unicen.ar

Introducción

Desde el último cuarto del siglo XX la educación superior universitaria fue siendo partícipe de un lento proceso de cambio en el marco de la constitución de una nueva agenda destinada a la transformación de las instituciones del sector. En la década de los noventa asistimos a la implantación de sus puntos clave a través de acciones conjuntas —aunque no simultáneas— promovidas por diversos organismos internacionales de financiación, y de cooperación técnica y cultural, y de la definición de políticas gubernamentales particulares a través de la creación de organismos específicos en diferentes contextos nacionales. Así, la evaluación de la calidad se ubicó en el centro de la escena a través de un agresivo proceso de transferencia internacional que la incorporó como una estrategia de gestión de los sistemas de educación superior y, bajo el paraguas de la calidad, se aglutinaron un conjunto de temas y problemas que aún hoy filtran los sistemas de educación superior con un alto grado de articulación interna y externa —o en su relación con cambios sociales más profundos. (Araujo, 1999)

Una serie de términos tales como transparencia, rendición de cuentas, competencia, rendimiento, calidad, flexibilidad y eficiencia ha afectado el gobierno de las instituciones al mismo tiempo que el trabajo de los académicos. El descubrimiento del mercado por parte del Estado desplazó el poder de la oligarquía académica (Clark, 1983) introduciendo una nueva ética competitiva entre y dentro de las instituciones de educación superior. En esta nueva modalidad de relación entre el Estado, la sociedad y las instituciones de este sector educativo, el gobierno sigue siendo el actor más importante por cuanto mantiene la iniciativa pero tiende a retirarse de las intervenciones operativas, para pasar a ejercer un control a distancia y *a posteriori*, estableciendo los límites legales y financieros, y empleando instrumentos de control de calidad (Neave, 1988; Neave y van Vught, 1994; Brunner, 1990; Enders, 2000; García Garrido, 2000).

En un contexto caracterizado por un recorte creciente de los recursos fiscales destinados al sostenimiento de la educación superior pública, la financiación selectiva de las actividades que se intentan promover en el nivel institucional y la presencia de pagos salariales adicionales —o incentivos— para los académicos que las realizan, constituyen poderosos instrumentos que calan profundamente en el trabajo académico al mismo tiempo que orientan los cambios en una dirección específica y predeterminada en tanto envían mensajes de aquello que se considera valioso e importante en la institución (Jackson, 1999). En este sentido, la potenciación de la universidad como espacio primordial y estratégico en el desarrollo de la investigación, la consideración de esta última como un indicador relevante de su grado de modernización y la confianza en la competencia para la distribución de recursos financieros escasos como garantía del mejoramiento de la calidad, han dado lugar a la implantación de sistemas que, articulados en el trípole evaluación del desempeño de la actividad investigadora, rendición de cuentas y remuneración diferenciada, pretenden construir nuevos patrones de comportamiento e institucionalizar y legitimar una nueva cultura institucional. Situación que, en tanto establece una serie de condicionantes a quienes ejercen la profesión académica, cualquiera sea el área disciplinar de procedencia, afecta valores históricamente arraigados a quienes la ejercen, tales como la autonomía, la libertad de cátedra, y la originalidad y la creatividad en la investigación científica.

Si bien la utilización de remuneraciones diferenciadas, incentivos, recompensas o el sistema *merit pay* como instrumento para inducir cambios en la educación no es nueva, la implantación de recompensas individuales o institucionales así como de retribuciones diferenciadas, a través de una política gubernamental claramente definida y ejecutada se ha extendido a diferentes países, dando lugar a una nueva *ética competitiva* en la regulación del acceso a más y mejores recursos de financiación públicos. Según Enders (2000) estas iniciativas presuponen la disminución de la

confianza general en la capacidad de autogobierno de los académicos; la caricaturización del *homo academicus* como el profesor perezoso, a quien hay que mantener en el trabajo mediante una gestión de incentivos a breve plazo y sanciones visibles; y la visión del académico como un *homo economicus* que puede ser controlado por unos gestores centrados en costes que establezcan localmente normas, reglamentación e instrumentos, y para un trabajo y una producción eficaces.

La tendencia al empleo de esta estrategia que, en algunos países suele ser la única vía para incrementar los ingresos económicos frente al congelamiento o el recorte —como es el caso argentino— de un porcentaje de los salarios de los docentes universitarios, se observa tanto en países de Europa Occidental como de América Latina. En efecto, el Reino Unido, España, México y Venezuela, por ejemplo, han desarrollado sistemas que muestran una manera particular de articulación del trípode al que hicieramos referencia más arriba. Aún cuando la intención no sea profundizar cada uno de estos sistemas es importante señalar que, además de otras características, comparten el hecho de ser propuestas de estímulos a la investigación que suscitan todo tipo de reacciones, con excepción de una, la indiferencia. Así, son objeto de análisis, críticas, valoraciones, adhesiones, rechazos según el papel y el impacto que han tenido estos programas en el sistema universitario en su conjunto, y en instituciones, campos disciplinarios y agentes específicos. Reacciones que, a su vez, provienen tanto de parte de quienes están fuera como dentro del sistema: autoridades encargadas de su aplicación en el nivel central, autoridades universitarias, docentes inscritos en los programas de estímulos a la investigación, docentes que no perciben incentivos por desarrollar esta actividad, entre otros.

En el marco de las consideraciones descritas anteriormente, el propósito de este trabajo es exponer las características del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores aplicado en la Argentina mediante el Decreto 2.427/93, presentar algunos datos sistematizados que dan

cuenta del logro de determinados efectos en la dirección de los cambios esperados, y avanzar algunas hipótesis respecto de otros efectos colaterales, que también se despliegan en los académicos cuando participan en programas de este tipo. Cabe resaltar, sin embargo, que se trata de una mirada sistémica en la que se analiza una selección de efectos del programa a partir de la información sistematizada por quienes se encargan de su aplicación y seguimiento.

Objetivos declarados en la creación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores

Como en la mayoría de los países del mundo occidental, la Argentina no ha estado ajena al fenómeno de reestructuración de su sistema de educación superior, durante la década de los noventa. El Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores constituye una iniciativa sectorial que, junto a otras, materializó la versión local de la agenda modernizadora para la educación universitaria en la Argentina, sustentada en los principios del Banco Mundial desarrollados en *Educación Superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Así, la evaluación de la investigación llevada a cabo por los docentes de universidades públicas bajo la modalidad descrita sucintamente en el apartado anterior, se introduce con anterioridad a la sanción de la Ley de Educación Superior Nro. 24.521/95. En este sentido, anticipa la legalización de la evaluación así como la creación de organismos intermedios —o de *amortiguación* de choques entre la autoridad pública y el sistema académico— que, descentralizando el poder estatal, llevan a cabo diferentes tareas para su implantación en las instituciones universitarias (Krotsch, 1998; 1999).

Como instrumento de la política pública, el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores, creado por el Decreto 2.427/93 y puesto en marcha por la Secretaría de Políticas Universitarias, tuvo los siguientes objetivos o efectos esperados:

- Promover el desarrollo integrado de la carrera académica, esto es, el desarrollo de la docencia e investigación por parte de los docentes universitarios.
- Aumentar la participación del profesorado universitario en actividades de investigación científica y tecnología (de alrededor de 100,000 docentes del sistema de universidades nacionales sólo participaba el 15% de ellos).
- Recuperar el papel de la universidad en la investigación científica y en el desarrollo de nuevas tecnologías de productos y procesos.
- Utilizar el incentivo como un medio para aumentar las tareas de investigación y desarrollo a nivel nacional.
- Fomentar la reconversión de la planta docente motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación incentivando la constitución de estos últimos en universidades jóvenes con la participación de docentes de otras universidades nacionales.
- Utilizar el incentivo como una asignación de presupuesto en función de programas específicos basados en criterios que favorecen el rendimiento del trabajo académico.

Cabe destacar que tres requisitos fueron establecidos para la participación de los docentes de las universidades públicas en el sistema: realizar actividades de enseñanza en las carreras de grado según la dedicación al trabajo universitario; participar en proyectos de investigación acreditados por entidades habilitadas; y poseer una Categoría Equivalente de Investigación (CEI) mediante un proceso de evaluación realizado por comisiones integradas por académicos con reconocimiento y prestigio en las disciplinas de origen. La permanencia en el sistema requiere de una evaluación positiva del informe anual de investigación; informe que valora, principalmente, la

productividad científica y, con una ponderación menor, la transferencia y la formación de recursos humanos.

Según C. Palacios (1999) –coordinadora del programa en el nivel nacional–, en el diseño e implantación de este instrumento fueron considerados una variedad de aspectos. La necesidad de lograr un cambio cultural centrado en la modificación en el esquema de valores propios de la vida académica como condición para la instalación y el mantenimiento de pautas de excelencia. Debía promover la calidad científica y académica con el propósito de acercarse a parámetros internacionales. Desde el punto de vista financiero significó la utilización de recursos con fines específicos destinados a promover el incremento de la calidad y la objetividad en la distribución de los recursos. En este sentido, la confianza en la aplicación de incentivos para la promoción de cambios implicó un nuevo criterio en la distribución presupuestaria pues se sustentó en indicadores de situación y desempeño de las universidades, según programas específicos de reforma estructural dirigidos a aumentar la calidad de las ofertas y los servicios universitarios, la formación de recursos humanos altamente calificados, y la producción de nuevos conocimientos y tecnologías. Finalmente, y desde el punto de vista organizativo, se trataba de incidir en la organización del régimen académico articulándose con las demás herramientas definidas por el Ministerio de Cultura y Educación destinadas a incitar la anhelada modernización de las universidades.

Continuidades y cambios en el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores

El programa de incentivos aplicado en la Argentina, como en algunos países donde se han implantado programas de este tipo, ha sido objeto de modificaciones. Dos versiones podemos identificar en su puesta en práctica: la primera que

podríamos calificar como la versión más optimista pues se caracterizó por la apertura y el énfasis en los premios como mecanismo para la promoción de la actividad investigadora; la segunda, que a través de una normativa especialmente diseñada en el año 1997, el *Manual de Procedimientos*, restringe el acceso al programa y acentúa el régimen de penalizaciones.

Primera versión: apertura, optimismo y énfasis en los premios como mecanismo para la promoción de la actividad investigadora

La primera versión del programa —que coincide con el decreto de creación— reconocía cuatro categorías de docentes-investigadores denominadas Categoría Equivalente de Investigación (CEI): A, B, C y D. Las dos primeras corresponden a los investigadores formados, y quien accedía a ellas estaba habilitado para dirigir proyectos individuales o grupales de investigación y para constituirse en miembro de las comisiones evaluadoras de proyectos de investigación o de investigadores. Las otras, incluyen a los investigadores en formación que se constituyen en participantes de proyectos dirigidos por investigadores con CEI A o B. Si bien la presentación del *curriculum vitae* introducía una variedad de *items* para la evaluación de los docentes que contemplaba actividades no relacionadas estrictamente con la actividad investigadora —como, por ejemplo, la participación en actividades de gestión—, los referentes para el otorgamiento de la CEI se asentaron en indicadores de prestigio académico que han participado de un proceso de transferencia internacional: entre ellos, las publicaciones, la cooperación internacional, y la educación de posgrado y el entrenamiento para la investigación (S. Boffo *et al.*, 1999). En el caso de las publicaciones, la jerarquización institucionalizada que va desde los artículos en revistas internacionales con evaluadores externos como las más valorados, hasta la presentación a reuniones científicas, no sólo suponen la asignación de diferentes estatus entre

ellas sino que también origina disputas en torno al lugar y al valor de cada una en los distintos campos del conocimiento. Las decisiones sobre la distribución y asignación de prestigio académico que se materializó en una CEI estuvieron a cargo de segmentos de la comunidad académica organizados en Comisiones Evaluadoras por disciplinas integradas por profesores universitarios con reconocida trayectoria como investigadores.

Para el acceso a la remuneración diferenciada —además de cumplimentar la carga horaria necesaria destinada a la actividad de enseñanza—, fue requisito la acreditación de un proyecto de investigación por parte de organismos denominados Entidad Habilitada que financiaran total o parcialmente los costos de su ejecución (equipamiento, materiales y útiles, trabajo de campo, relevamiento, procesamiento y análisis de información). Para su aprobación al menos uno de los docentes-investigadores participantes debía poseer CEI no inferior a Docente Investigador B o equivalente, y dedicación exclusiva, independientemente de la CEI en la que hubiese sido categorizado. Cabe señalar que las dedicaciones docentes suponen diferentes cargas horarias y regímenes de incompatibilidad con el desarrollo de actividades en otros ámbitos y/o universidades: la exclusiva es equivalente a tiempo completo y la semiexclusiva a tiempo parcial. El incentivo se asigna según la CEI obtenida en el proceso de evaluación, y es proporcional a la dedicación docente.

La remuneración fue otorgada en tres momentos sujeta al mecanismo de “*accountability*” o rendición de cuentas. La primera, entregada al inicio del incentivo; la segunda, luego de la presentación del formulario de seguimiento; y la tercera, *a posteriori* de la presentación del informe final. En este sistema, la evaluación negativa del proyecto o de alguno de sus integrantes significa la pérdida del incentivo, aunque no la CEI obtenida en el proceso de evaluación. Cabe destacar, además, que de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 177/95 los montos abonados con esta modalidad tienen carácter de becas de investigación siendo, en consecuencia, no remunerativos

y no bonificables.

En la actualidad se trata de un programa de incentivos *sin incentivos* o *con incentivos diferidos* pues los pagos adicionales se efectúan con un marcado retraso, en el marco de la restricción presupuestaria que afecta al sector público, y de la cual no está exenta la educación pública. Como ejemplos cabe señalar que la tercera cuota del pago de incentivos del año 1999 se efectuó en el mes de mayo del año 2000 y que la primera cuota de éste último se realizó recién en el mes de octubre. En septiembre de 2002 aún no se han abonado las dos cuotas correspondientes al año anterior. Los reclamos de la asociación gremial de docentes universitarios recogen el pago en término como una de sus reivindicaciones permanentes.

Segunda versión: Manual de Procedimientos, restricción y acentuación del régimen de penalizaciones

A cuatro años de su aplicación, y a solicitud de la Subsecretaría de Coordinación Universitaria del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) –integrado por los rectores de las universidades nacionales–, se introducen modificaciones en las que “el centro” define, coordina, especifica y regula el proceso de categorización de los docentes restándole autonomía a las instituciones universitarias individuales en dicho proceso.

Así, por Resolución Ministerial Nro. 2.307 de 4 de diciembre de 1997 se aprobó el *Manual de Procedimientos* –inexistente en la primera versión– para la aplicación del programa. Este define como autoridad de aplicación la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) del Ministerio de Cultura y Educación. La administración estuvo a cargo de un coordinador bajo la órbita de la SPU, quien fue asistido por una Comisión Asesora integrada por cuatro miembros: dos provenientes del CIN, y dos del Ministerio de Cultura y Educación.

Esta segunda versión del programa mantiene los requisitos básicos para ingresar y permane-

cer en él: el desempeño como docente en una universidad nacional, el cumplimiento de las actividades docentes requeridas y la participación en un proyecto de investigación acreditado. Se observa una restricción con respecto al acceso puesto que sólo pueden participar en el programa los docentes con dedicación exclusiva y semiexclusiva. Quienes revistan con dedicación simple pueden formar parte de él, sólo si son autoridades universitarias, o forman parte de un organismo reconocido de investigación, becarios de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) o de la CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires), miembro de la carrera de Investigador Científico del CONICET, de la CIC o de otros organismos que se determinen.

Las categorías iniciales incluidas en el año 1993, A, B, C y D, fueron reemplazadas por otras, I, II, III, IV y V. El nuevo sistema de categorización incorporó un nuevo estrato y la redefinición de funciones al interior del sistema. Así, se amplía el abanico de jerarquías –cinco en lugar de cuatro CEI– y de los docentes que pueden ejercer la tarea de dirección de proyectos –antes A y B, ahora I, II y III. Una combinación de criterios tales como jerarquía docente, y antecedentes en actividades de investigación y en la formación de recursos humanos, constituyeron la base sobre la cual se asignó la CEI. El proceso de evaluación fue acompañado de una grilla –que surgió en el Acuerdo Plenario del CIN Nro. 265/97– en la que se establecen los índices para su otorgamiento así como el puntaje asignado a cada uno de los *ítems* del *curriculum vitae* presentado por el docente-investigador.

Dos cuestiones merecen señalarse. Por un lado, en la evaluación se ponderó el ejercicio de los docentes en cargos de gestión universitaria –Rector, Decano, Secretario, etc.– lo cual fue cuestionado por los miembros de las comunidades científicas y académicas. Por el otro, el proceso de categorización que se inicia en 1998 para la obtención de las categorías I

y II fue revisado íntegramente por la cantidad de reclamos presentados luego de conocidos los resultados de la evaluación realizada por las Comisiones Evaluadoras. Los problemas devinieron de la coexistencia de la grilla con puntajes mínimos para la obtención de diferentes C.E.I. y del *Manual de Procedimientos*. Así, la obtención de un puntaje igual o superior a la CEI I o II no significó el acceso a dichas categorías pues fue considerada la trayectoria en la formación de recursos humanos pautada en el artículo 16 del *Manual de Procedimientos*. Por ejemplo, para el caso de la Categoría II, además de acreditar la capacidad de planificar, dirigir y ejecutar proyectos de investigación y de haber alcanzado la categoría de profesor, deben haber contribuido a la formación de becarios y/o tesis de doctorado y maestría. A la situación anterior se agregan otras en las que docentes-investigadores con CEI B desde el año 1994, no obtuvieron en esta instancia la CEI II, equivalente en este nuevo sistema.

El proceso de evaluación también se hace más complejo en esta segunda versión del programa pues fue realizado a través de la constitución de un Banco de Evaluadores definido por la SPU y la SECyT, organizado por disciplina y constituido por docentes-investigadores con categorías I o II, o con antecedentes equivalentes a los docentes evaluados, buscando una equilibrada integración regional y disciplinar. La innovación radica en la conformación de una Comisión Regional de Categorización integrada por un representante de cada universidad de la región para la categorización de los aspirantes a categorías I, II, III y IV. Las categorías asignadas por el procedimiento previsto tenían una vigencia de tres años, periodo durante el cual no podía solicitarse una nueva categorización.

Las condiciones para acreditar el proyecto de investigación también fueron modificadas: la dirección puede estar a cargo de docentes-investigadores con las categorías I, II y III que no tuvieran más de dos proyectos a su cargo y es imprescindible la participación de un docente-investigador con dedicación exclusiva, como mínimo, con CEI III. Esta última condición

es más restrictiva respecto de la normativa anterior en la cual se requería la presencia de un docente-investigador con dedicación exclusiva, independientemente de su CEI.

Para la acreditación de proyectos se articulan aspectos relacionados con el desarrollo de la investigación tanto en el ámbito grupal como individual. Así, se evalúa el director, el equipo de investigación, el proyecto de investigación presentado, el financiamiento y las facilidades disponibles para su desarrollo. La evaluación se lleva a cabo a través de informes de avance o finales en los que se valoran los resultados alcanzados en términos de publicaciones, trabajos enviados a publicar o en prensa, tesis finalizadas, becarios dirigidos, patentes, grado de financiación alcanzado con respecto al presupuesto original, transferencia, etc. La rendición de cuentas requiere la documentación que certifique y avale el cumplimiento de los resultados especificados.

Como afirmáramos en el inicio, el *Manual de Procedimientos* legaliza un sistema bien claro de penalizaciones pues las evaluaciones negativas de los proyectos significan la pérdida del incentivo tanto como la exclusión del programa, llegando a quedar el investigador fuera del mismo con dos evaluaciones negativas. El sistema de controles aumenta aún más con las auditorías que también se incorporan en el nuevo marco normativo. Estas son efectuadas al universo o una muestra representativa de diferentes grupos de investigación por parte de Comisiones *ad hoc*, también integradas por expertos. La calificación de “No Satisfactorio” en una auditoría da lugar a las sanciones enunciadas anteriormente.

Efectos sistémicos del Programa de Incentivos a los Docentes- Investigadores

Ahora sí serán analizados algunos efectos sistémicos del programa a partir de la información cuantitativa sistematizada por el órgano de aplicación. Interesa visualizar, particularmente, el modo como a través del proceso selectivo

se conforma un sistema estratificado en el que juegan un papel significativo la dedicación al trabajo universitario y el sexo de los docentes investigadores.

En primer término, durante los tres primeros años de aplicación del programa, los datos cuantitativos parecen avalar una tendencia hacia el logro de uno de los objetivos públicos declarados: el aumento de la actividad de investigación en la universidad. En efecto, como puede observarse en el Cuadro 1, hasta el año 1996 se registra un aumento en el número absoluto de docentes-investigadores en el programa y, por lo tanto, en el desarrollo de la investigación en el sistema universitario público. Dicha tendencia, sin embargo, comienza a tener un signo contrario a partir del año 1997, lo cual evidenciaría la construcción progresiva de un sistema más exigente en los procesos de evaluación y, por lo tanto, más selectivo en cuanto se vuelven más rígidas las condiciones para permanecer en él. Luego de cierta estabilidad en el número de docentes-investigadores registrados en el sistema, el año 2000 evidencia una recuperación cuyo número se acerca al año de mayor cantidad de docentes-investigadores inscritos en el programa.

Si observamos el comportamiento según CEI, el porcentaje de docentes-investigadores con categoría A tiende a permanecer estable – con un leve aumento luego del segundo proceso de categorización– mientras que el porcentaje con categoría B muestra una disminución a través del tiempo, con una tendencia estable en el lapso 1997-1999 y una disminución significativa en el año 2000 con respecto al porcentaje de docentes-investigadores en esta categoría cuando se puso en marcha el programa. El incremento

se desplaza hacia la categoría C –casi un 25% con respecto al año anterior–, mientras que el porcentaje de docentes-investigadores categorizados como D, luego de un aumento significativo en 1995, tiende a disminuir levemente en los dos últimos años consignados, con una baja considerable en el año 2000. Se observa, así, una mayor movilidad ascendente entre las categorías inferiores –de D hacia C– pero también un descenso desde la B hacia la C. Cabe observar que la composición de los diferentes estratos evidencia una pirámide con una base amplia cuya tendencia a estrecharse cada vez más en la parte superior, constituye un indicio de la estratificación que el programa introduce en el profesorado universitario.

La distribución de docentes-investigadores en el sistema universitario público está vinculada con el tamaño de las instituciones del sector. Por ejemplo, en el año 1998 el Programa de Incentivos contaba con 16,905 docentes-investigadores concentrados, principalmente, en las universidades nacionales de Buenos Aires (17%), La Plata (12%), Córdoba (9%), Rosario (6%) y Tucumán (6%). El resto, aunque con diferente porcentaje de participación en el total nacional, se distribuía entre las 27 universidades nacionales restantes. Para el año 2000, con excepción de las universidades de Rosario (7.1%) y Tucumán (6.7%), el resto disminuye la participación porcentual: las universidades de Buenos Aires (15.3%), La Plata (9.8%) y Córdoba (7.2%).

En el Cuadro 2 se observa que el porcentaje de docentes de cada dedicación que participan en el programa de incentivos muestra un incremento en cada una de las dedicaciones: exclusiva, semiexclusiva y simple. Puede visualizarse, también, que a medida que disminuye la dedicación

Cuadro 1
Docentes investigadores que perciben incentivo,
por categoría equivalente de investigación. Periodo 1994-2000

Categoría	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
A + I	859 (17.7)	952 (16.0)	1 136 (16.0)	1 113 (16.2)	1 094 (16.5)	1 616 (10.0)	1 590 (18.5)
B + II	2 644 (23.6)	3 214 (20.2)	3 566 (18.9)	3 493 (19.4)	3 474 (19.4)	3 269 (20.4)	2 869 (15.3)
C	3 122 (27.9)	4 345 (27.3)	5 400 (28.6)	5 160 (28.7)	4 910 (29.0)	4 290 (26.8)	9 663 (51.7)
D	4 574 (40.8)	7 389 (46.5)	8 776 (46.5)	8 777 (49.7)	7 477 (44.0)	6 842 (42.7)	4 582 (24.5)
Total	11 199 (100)	15 900 (100)	18 278 (100)	17 993 (100)	16 905 (100)	16 017 (100)	18 704 (100)

docente es menor la proporción de docentes que participan en el programa, aunque en el periodo 1994-1996 fue creciendo la participación de docentes con dedicación semiexclusiva. En los años 1997-1998 disminuye la participación de los docentes con dedicación simple y continúa la tendencia creciente del número de docentes exclusivos. Pareciera, entonces, que los docentes con dedicaciones más bajas son los más perjudicados en este sistema. De manera que el tiempo de dedicación a la actividad universitaria incide en las probabilidades de éxito o de fracaso en tanto los datos indicarían que se vuelve más selectivo en función de esta variable. Otro dato de relevancia es el bajo porcentaje de docentes que perciben incentivos en el sistema universitario público: el 11.5% en 1994, el 16.0% en 1995 y el 18.2% en 1996. Aunque se trate de un porcentaje que registra un leve aumento en los tres primeros años de aplicación, el dato es un indicador más de su carácter selectivo. De nuevo la mayor proporción de docentes con dedicación exclusiva con relación a la totalidad de profesores que poseen esta dedicación, permite prever que éstos son quienes tienen más probabilidad en el ingreso y la posterior continuidad en tanto la mayor dedicación al trabajo universitario facilita,

obviamente, el cumplimiento de los requisitos de la evaluación en el programa.

El crecimiento del porcentaje de docentes que perciben incentivos respecto de la planta docente de cada dedicación a través del tiempo, no se observa cuando se analiza el comportamiento de cada dedicación docente según el número total de docentes-investigadores que perciben incentivos en un año determinado. Como puede leerse en el Cuadro 3, si bien se registra un leve aumento en el número de docentes-investigadores con dedicación exclusiva que perciben incentivos en el lapso 1994-2000, la participación porcentual disminuye en el periodo 1995-1997, con un leve aumento a partir de 1998. Un incremento en el lapso 1994-1996 se observa en la participación porcentual de las dedicaciones semiexclusiva y simple, con una disminución —aunque levemente más significativa en el caso de los docentes-investigadores con dedicación simple—, en el periodo 1997-1999 para las primeras y 1997-2000 para las segundas. Estos datos evidenciarían que al mismo tiempo que decrece el número de docentes-investigadores, la disminución afecta más a quienes poseen la menor dedicación a la actividad universitaria. En efecto, mientras que en el periodo 1994-1998 para el caso de quienes poseen dedicación semiexclusiva y exclusiva se

Cuadro 2
Participación de los docentes que perciben incentivo
respecto a la planta docente de cada dedicación. Periodo 1994-1996

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SPU- Programa de Incentivos.

Dedicación	1994	1995	1996
Exclusiva	11.775 6.124 (52.6)	12.622 8.340 (66.1)	13.203 9.700 (73.5)
Semiexclusiva	20.924 2.777 (13.2)	21.643 4.529 (20.7)	22.281 5.297 (23.8)
Simple	64.354 2.228 (3.5)	65.389 3.301 (5.0)	68.429 3.881 (5.7)
Total	97.123 11.129 (11.5)	99.654 16.170 (16.0)	103.913 18.878 (18.2)

observa un crecimiento de 2.3% y de 2.1%, respectivamente, para los docentes-investigadores con la menor dedicación a la actividad universitaria significa un decrecimiento del 4.4%. Como ya lo afirmamos esta situación se produce en el marco de la disminución de docentes-investigadores que participan en el programa a partir de 1997. Para los años 1998-1999 se observa estabilidad en la cantidad de docentes-investigadores incluidos en el sistema que va acompañada de un incremento porcentual de quienes tienen dedicación exclusiva y semiexclusiva en detrimento de quienes poseen menor dedicación a la actividad universitaria.

Veamos, a continuación, cómo se distribuye la cantidad de docentes-investigadores según sexo. Como puede leerse en el Cuadro 4, para los años en los que se registran datos, es mayor el número y porcentaje de mujeres que forman parte del programa.

Como dijimos anteriormente, si bien es cierto que el número de docentes-investigadores mujeres supera al número de varones, las condiciones de trabajo en cuanto a la dedicación docente a la actividad universitaria, son más favorables para los segundos. En efecto, como puede observarse en el Cuadro 5 los hombres tienen un porcentaje mayor de dedicaciones exclusivas en tanto que las mujeres tienen una dedicación semiexclusiva al trabajo universitario. En cambio, no se registran diferencias significativas en la distribución de las dedicaciones simples según esta variable.

En cuanto al tiempo de dedicación a la investigación según porcentaje de la dedicación exclusiva, se observa que también son los varones quienes más tiempo dedican a la investigación pues lo hacen en un 50% de la mayor dedicación. Las mujeres tienden a dedicar un 25% de la dedicación exclusiva en comparación con los varones, y un porcenta-

Cuadro 3
Distribución porcentual del número de docentes investigadores
que perciben el incentivo según dedicación docente. Periodo 1994-2000

Dedicación	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Exclusiva	8.19% 133.31	8.36% 132.81	9.10% 131.81	9.63% 131.21	9.70% 131.21	9.63% 160.31	10.82% 168.31
Semiexclusiva	7.77% 13.81	8.32% 138.81	7.29% 138.01	8.98% 137.71	8.33% 137.11	8.23% 126.81	7.39% 138.01
Simple	2.22% 119.21	3.30% 120.81	3.88% 120.61	3.33% 118.21	2.61% 113.21	2.13% 113.31	2.36% 113.11
Total	11.19% 100%	13.90% 100%	13.87% 100%	17.99% 100%	16.90% 100%	16.01% 100%	18.04% 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SPU- Programa de Incentivos.

EFFECTOS SISTÉMICOS DE LA EVALUACIÓN

je similar de varones y mujeres le dedica un 12.5% de la dedicación exclusiva a la actividad de investigación. De manera que si el tiempo del cual se dispone para el trabajo universitario

es un factor que incide en el éxito o el fracaso en el programa es de esperar que las mujeres estén más expuestas a las sanciones propias del sistema de evaluación de la actividad de

Cuadro 4

Distribución porcentual del número de docentes-investigadores que perciben incentivos según sexo. Periodo 1998-2000

Sexo	1998	1999	2000
Femenino	9.580 (56.67)	9.187 (57.3)	10.974 (58.7)
Masculino	7.325 (43.33)	6.830 (42.7)	7.730 (41.3)
Total	16.905 (100)	16.017 (100)	18.704 (100)

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SPU- Programa de Incentivos.

investigación que se realizan en el marco del programa.

Al análisis anterior agregaremos otras apreciaciones respecto de los efectos del programa en la vida académica formuladas por quienes se han encargado de su administración. El programa de

incentivos modificó la inserción de los investigadores de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) pues comenzaron a dedicarle más tiempo a las actividades de docencia. No varió sustancialmente el número de proyectos de investigación y desarrollo, pero se verificaron cambios en la estructura

Cuadro 5

Distribución porcentual de dedicaciones a la docencia universitaria de los docentes investigadores según sexo. Periodo 1998-2000

Dedicación	1998		1999		2000	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Exclusiva	5.340 (55.8)	4.358 (59.5)	5.390 (58.7)	4.708 (62.5)	6.170 (55.8)	4.779 (61.8)
Semipreocupada	2.800 (29.2)	1.795 (24.4)	2.641 (29.7)	1.594 (21.2)	3.354 (30.6)	1.985 (25.4)
Suma	8.140 (85.0)	6.153 (83.9)	8.031 (88.4)	6.302 (83.7)	9.524 (86.4)	6.764 (87.2)
Total	8.580 (100)	7.325 (100)	8.631 (100)	7.896 (100)	10.874 (100)	7.764 (100)

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SES- Programa de Incentivos.

de los mismos y el promedio de integrantes por proyecto pasó de 1.8 a 3. Así, disminuyó la participación de los proyectos unipersonales al 3%, en contraste con el 20% que registraban las universidades 15 años antes. Se redujo la cantidad de proyectos con una duración menor a un año. La participación promedio de investigadores equivalente a jornada completa por proyecto aumentó sensiblemente de 0,64 en 1982 a casi 2 en 1997 (Palacios, 1999).

Otros cambios positivos observados desde quienes han gestionado el programa se refieren a su impacto en la formación de recursos humanos, en las publicaciones, en la difusión y en su impacto social. En el primer caso, cada investigador formado aumentó el número de becarios y de tesis y se incrementaron las tesis de posgrado aprobadas por cada cuatro o cinco proyectos de investigación una proporción de 52% de doctorado y 48% de maestría. Desde el punto de vista de las publicaciones, los artículos

Cuadro 6
Distribución porcentual del tiempo de dedicación
a la investigación de los docentes-investigadores según sexo. Periodo 1998-2000

Dedicación a la	1998		1999		2000	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
50% DE	5.236.649%	4.309.158.8%	5.341.158.1%	4.230.161.9%	5.932.154.1%	4.680.160.5%
25% DE	2.838.096%	1.793.124.5%	2.651.128.9%	1.596.123.4%	3.460.131.5%	1.931.125.0%
12.5% DE	1.479.115.4%	1.223.116.7%	1.195.113.0%	1.004.114.7%	1.582.114.4%	1.119.114.5%
Total	9.586.118.8%	7.325.118.8%	9.187.118.8%	6.830.118.8%	10.974.118.8%	7.730.118.8%

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SES- Programa de Incentivos.

publicados en revistas por estos investigadores representan el 73% del total nacional del año 1996, y el 70% de las publicaciones argentinas de 1996, indexadas en el *Science Citation Index*, corresponden a las universidades nacionales. Se observa un promedio anual de tres participaciones en congresos por proyecto. En cuanto a su impacto social, los datos disponibles muestran que las patentes declaradas en los proyectos de investigación y desarrollo del programa, representan el 35% del total de las patentes otorgadas a residentes en el país en 1996. Para 1999, uno de cada cuatro docentes estaba participando en tareas de investigación, en contraste con la proporción de uno a siete de 1993. (Palacios, 1999; Palacios y Curti, 1998; Palacios, Curti y Alonso, 1996)

Evaluación de la investigación, incentivos, docencia y carrera académica

Visto el programa desde su cara pública o en términos de los objetivos declarados, puede ser concebido como un instrumento tendiente a la profesionalización académica pues promueve —y, efectivamente, promovió— la investigación en la universidad y una mayor dedicación al trabajo universitario, como un intento destinado a erosionar algunos rasgos que caracterizan un sistema tradicional de educación superior. Según Brunner y Flisfisch (1989) en un sistema con

estas características: la actividad académica se centra en la docencia; la docencia implica una dedicación marginal en la actividad profesional; el prestigio se obtiene a través de la calidad en la actividad de enseñanza cuya adjudicación queda más ligada a los estudiantes que a la evaluación de pares académicos; entre otros. En este sentido, los programas de estímulos a la actividad investigadora, por definición, incluyen rasgos constitutivos de la profesión académica: la institucionalización de un sistema de competencia por prestigio entre académicos en la cual interviene la propia comunidad disciplinar (evaluación a través de pares); y la constitución de un mercado académico con posiciones académicas definidas formalmente al interior de las universidades y jerarquizadas según prestigios diferenciales (constitución de jerarquías en el sistema de investigación).

Como quedara expresado, entonces, la pretensión central del programa de incentivos a los docentes-investigadores en la Argentina fue institucionalizar un sistema de investigación en las universidades públicas con un doble propósito: por un lado, constituyó un instrumento destinado a potenciar la actividad de investigación en docentes que dedicaban su tiempo de trabajo casi exclusivamente a la enseñanza y, por el otro, articular la actividad de investigación con la de enseñanza cuyo divorcio se daba en científicos que, estando adscritos a organismos que tradicionalmente han pautado la carrera de

investigadores (CONICET, por ejemplo), no realizaban actividades de docencia. A este objetivo explícito concebido como una vía capaz de promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las aulas universitarias se añade una derivación que deviene de su propia lógica de aplicación: se trata de un sistema selectivo que introduce una nueva modalidad de asignación de poder y prestigio académicos al que preexistía con anterioridad a su implantación. En efecto, el ingreso y el ascenso en las diferentes categorías docentes—Profesor (Titular, Asociado o Adjunto) o Auxiliares Docentes (Ayudante o Jefe de Trabajos Prácticos) se realizaba a través de concursos públicos de antecedentes y oposición con la participación de jurados evaluadores provenientes de la comunidad académica, de miembros del cuerpo estudiantil y de graduados universitarios. En esta estructura el cuerpo docente incluía dos categorías amplias: los profesores con capacidad de organizar y dirigir la enseñanza, y los auxiliares docentes encargados de realizar las tareas de apoyo a los primeros. Esta modalidad de regulación de la carrera docente que, aún hoy constituye el mecanismo legítimo para acceder y obtener la promoción en un cargo universitario, se superpone con la evaluación de la investigación, dando lugar a un nuevo sistema de jerarquías en cuanto construye un nuevo sector: los docentes-investigadores. Como ya fuera planteado, se trata de un sistema estratificado que combina jerarquía en el programa—expresada a través de la CEI obtenida— con retribuciones económicas diferenciales, asignadas en términos del status jerárquico logrado y de la dedicación al trabajo universitario.

Con la implantación del programa de incentivos a la investigación se superpone una nueva escala de prestigios que se asienta en criterios del modelo clásico de la profesión académica en países desarrollados: la posesión de títulos de posgrado—valoración del grado de doctor por sobre el de maestría—; la calidad de la institución formadora; el tipo de carrera profesional y las experiencias profesionales exhibidas; la productividad científica demostrada; y la calidad y

las características de su producción escrita y los medios en que se ha realizado la publicación. Este proceso de implantación, como en todo proceso de reforma, no se produjo sin pugnas ni conflictos en las comunidades disciplinarias en la base de las instituciones. Allí donde no existían enclaves de profesionalización académica, docentes que a través de concursos habían obtenido las categorías superiores en la carrera docente, no accedieron a una categoría que les permitiera dirigir proyectos de investigación en la evaluación realizada según los parámetros del programa de incentivos a la actividad investigadora. Sin embargo, no puede desconocerse que el estímulo y la ponderación de esta actividad a través de incentivos promovieron el aumento de los programas y estudios de posgrado, de la investigación en las universidades y de la productividad académica de los universitarios. Criterios que, a su vez, se trasladaron hacia la evaluación para el ingreso, la continuidad y la promoción en la carrera como docente. Pareciera, entonces, que se ha asistido a un proceso de evaluación de la investigación que ha impactado en la docencia, en cuanto a los criterios de acceso y promoción, atenuando la presencia de jerarquías disímiles en las carreras de los académicos en las actividades de enseñanza y de investigación. Este proceso adquirió diferentes particularidades en función de las tradiciones disciplinarias y su acercamiento a los criterios empleados en la evaluación de la investigación y los investigadores.

Reflexiones finales

Podemos decir que, en el caso argentino, la modernización de las instituciones universitarias encaminada a promover la actividad investigadora de los académicos a través de la utilización de estímulos específicos, permitió aumentar la actividad de investigación, tal como lo demuestran los datos expuestos. Sin embargo, el programa tuvo un impacto diferencial en el sistema universitario en su conjunto, puesto que se asentó

sobre un conjunto de instituciones universitarias caracterizadas por su heterogeneidad en términos de origen, historia, y tradición científica y académica. Ante una situación de congelamiento de los salarios docentes, a través de incentivos económicos adicionales, el programa incentivó la presentación de proyectos de investigación en docentes y grupos sin tradición en esta actividad. Así, la constitución de una estructura de investigación que favorecía la formación de recursos humanos, no tuvo los mismos efectos esperados en grupos con una trayectoria de investigación consolidada y reconocida, que en grupos conformados en el momento de la incorporación al programa. Los datos también muestran que potenció el desarrollo de los estudios de posgrado en un sistema caracterizado por una escasa oferta de programas de formación en este sentido en el momento de su aplicación.

También es cierto que el desarrollo de la actividad de investigación en la universidad se realizó a través de un sistema en el que sólo un pequeño porcentaje de académicos participa del sistema. En este sentido, como se ha constatado en otros países, se trata de una propuesta que en la selección que realiza sobre unos indicadores explícitos que se asientan en la valoración del mérito a la actividad científica expresado en términos de productividad académica, introduce una marcada estratificación interna entre docentes-investigadores y externa entre docentes-investigadores y docentes universitarios que no participan del programa.

A la estratificación interna que deviene de la CEI que se adjudica a los docentes-investigadores, se agrega la que surge de la dedicación al trabajo universitario pues, como queda constatado en los datos presentados, quienes logran más éxito son aquellos que tienen una mayor inserción en la institución a través de dedicaciones docentes más altas. En este caso, son las mujeres quienes se encuentran en una posición más desfavorable, pues los hombres han accedido a un mayor porcentaje de las dedicaciones exclusivas. Desde esta perspectiva resulta

interesante la profundización de estudios que aborden las cuestiones de género en el campo de la investigación, la ciencia y la tecnología. La información relativa a la menor dedicación al trabajo universitario de las mujeres tanto como algunos datos sistematizados en un estudio concreto (Araujo, 2000), en el que se evidencia que las mujeres son las que tienen inferiores CEI, quienes están más expuestas a situaciones de estrés, quienes más seleccionan sus actividades en el ámbito universitario para mejorar su posición en el sistema de investigación, entre otros, que confirmarían su situación de desventaja frente a los hombres, podrían estar indicando que la feminización de la matrícula universitaria observada para América Latina, en general, y para la Argentina, en particular, no ha implicado las mismas posibilidades y oportunidades para el ascenso y promoción profesional, al menos, en el ámbito universitario (*cfr.* Brunner, 1990; Carnoy y de Moura, 1997).

Cabe destacar que la contracara de la estratificación que introduce el programa de incentivos es la presencia de conductas que contradicen los objetivos públicos y esperados. En efecto, en el ámbito institucional la diferenciación suele potenciar comportamientos de rivalidad y competencia antes que de colaboración y cooperación entre docentes-investigadores y grupos de investigación.

Como se desprende de la información presentada el programa estimuló la productividad académica expresada en el aumento de las publicaciones en revistas especializadas y en congresos. Sin embargo, cabe señalar que dicho aumento suele ir acompañado de otras conductas que han sido categorizadas como *fraudulentas* (Noah y Eckstein, documento inédito; Moreno Olmedilla, 1999), pues la rendición de cuentas anual para la continuidad en el programa —que está sujeta a la valoración positiva del informe final del proyecto de investigación—, estimula la aparición de conductas especulativas en términos de la adopción de estrategias individuales y grupales de publicación y de rendición de

cuentas, que suelen provocar la pérdida de la originalidad, la calidad y del carácter inédito de las publicaciones. Es probable que este tipo de respuestas esté asociado al grado de desarrollo de los sistemas de educación superior y de los campos científicos en cuanto a la distancia que los separa de aquellos más modernos en términos de la incorporación de la investigación como actividad central de la universidad, y al modo particular como se articulen, en programas nacionales específicos, remuneración diferenciada y tipo de sanciones implicados en los procesos de evaluación.

Otra consecuencia que no se desprende del análisis cuantitativo, y que estaría socavando la calidad de la investigación, es la rigidez y excesiva burocratización del trabajo como resultado de una continua y permanente rendición de cuentas de los resultados del proyecto de investigación a las que están expuestos los docentes-investigadores. El tiempo y esfuerzo que se consume en el llenado de formularios tanto para renovar anualmente la inscripción en el programa como la presentación anual de los resultados del proyecto de investigación, le quita un tiempo excesivo al desarrollo de la actividad científica en sentido estricto. La rendición de cuentas, también, va acompañada de otros efectos colaterales no contemplados en el programa y que se traducen de diversas maneras: en la disminución de la atención a las demandas de los estudiantes y un menor tiempo dedicado a las tareas de docencia y extensión; en la presencia de una menor autonomía para definir temas de investigación; en la selección y orientación de las actividades con el propósito de mejorar la categoría como investigador; en la utilización de artilugios y situaciones en las que se infla artificialmente el *curriculum vitae* para lograr una mejor la categoría como investigador; en la presencia de situaciones de amiguismo que, para algunos docentes-investigadores, favorecen a determinados colegas en los procesos de evaluación tanto como la valoración de actividades no científico-académicas en los procesos

de evaluación; entre otros. Cabe destacar que muchos de estos efectos han sido constatados y sistematizados a través de la aplicación de un cuestionario y de entrevistas en un esfuerzo por desentrañar y aprehender la cara más opaca del programa que hemos presentado en este trabajo (Araujo, 2000; Araujo, 2001).

Y, como colofón, quizá convenga plantear la necesidad de profundizar el desarrollo de estudios sistemáticos tendientes a captar los efectos de programas que, con las características que hemos descrito en este abordaje, tienen una corta historia. Los estudios comparados entre sistemas de educación superior en diferentes países donde se emplean programas de este tipo, entre instituciones de educación superior dentro de un mismo sistema de educación superior y campos disciplinarios, constituirían aportes relevantes. La investigación de la cara explícita o pública, tal como se ha constatado en el análisis realizado, permite comprobar su eficacia en la orientación y dirección del comportamiento de un sector de los docentes universitarios. Los efectos logrados, a su vez, se han prolongado más allá de la obtención, en los plazos previstos, del pago adicional por participar en el programa.

En el marco de las ideas expresadas es posible detectar la presencia de un *currículum oculto* que se desarrolla paralelamente a los aprendizajes implicados en los objetivos declarados por la política gubernamental pues implica, también, la adquisición de valores, actitudes, normas que suelen ser contradictorios con los propósitos públicos o declarados por la política gubernamental. Puesto que se trata de una temática casi inexplorada resulta necesario indagar los efectos esperados e inesperados de estos programas puesto que las modalidades de incentivos a la actividad investigadora, tal como se institucionalizan en la década de los noventa en el marco de las políticas de evaluación de la calidad universitaria, como dijéramos más arriba, son recientes.

Referencias

ARAUJO, S. (1999). "La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía 'transferencia internacional'?", en *Avaliação*, 14.

———(2000). *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

———(2001). "Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica", en *Pensamiento universitario*, 9.

BRUNNER, J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*, Santiago de Chile, FCE.

BRUNNER, J. y Flisfisch, A. (1989). *Los intelectuales y las transformaciones de la cultura*, México, UAM-A-ANUIES, Segunda Edición.

CARNOY, M. y de Moura, C. (1997). "El escenario de las políticas educativas en los 90 ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", en *Propuesta Educativa*, 17.

CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.

ENDERS, J. (2000). "Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa", en Mora Ruiz, José Ginés (editor). *Profesorado Universitario: situación en España y tendencias internacionales*, Madrid, Cuadernos del Consejo de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999). *La universidad del siglo XXI*. Lección inaugural del curso 1999-2000, Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia.

JACKSON, M. (1999). "El impacto de las remuneraciones diferenciadas en las

universidades del Reino Unido”, en *Revista de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 109.

KROTSCH, P. (1998). “Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura”, en Mendes Catani, Afrânio (org.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, Editora Autores Associados.

—(1999). *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina*. RUECA.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN SPU (1994). Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores. *Categoría Equivalente de Investigación*.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997). Resolución N° 2.307 de 4 de Diciembre de 1997. *Manual de Procedimientos*.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998). Resolución Ministerial Nro. 2307/97, en Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Secretaría de Ciencia y Tecnología. *Programa de Incentivos a los docentes investigadores*. Régimen Legal.

MORENO OLMEDILLA, J. (1999). “Con trampa y con cartón: el fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 238.

NEAVE, G. (1988). “On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”, en *European Journal of Education*. Research, development and policies. 1 y 2.

NEAVE, G. Y VAN VUGHT, F. (1994). *Prometeo encadenado*. Estado y Educación superior en Europa, Madrid, Gedisa.

NOAH, H. y Eckstein, M. *The fraud in education*. Documento Inédito.

PALACIOS, C. (1999). “El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia”, en Sánchez Martínez, Eduardo (editor) *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

PALACIOS, C. y CURTI, C. (1998). “Investigación y Docencia en las Universidades Nacionales: los cambios en la Universidad y el Programa de Incentivos”, en *La Universidad*, 15.

PALACIOS, C. Curti, C. y Alonso, A. (1996). “El Programa de Incentivos a tres años de su creación”, en *La Universidad*, 12.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (ed.) (1999). “La Educación Superior en la Argentina”. *Transformaciones, Debates, Desafíos*, Ministerio de Cultura y Educación, SPU.