



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

## **TÍTULO:**

**Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad  
Nacional de La Plata (2002 - 2018).**

**Dinámicas políticas, programas y trayectorias doctorales**

Prof. Pedro Fiorucci

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Director: Dr. Claudio Suasnábar. Universidad Nacional de La Plata

Codirectora: Dra. Laura Rovelli. CONICET / Universidad Nacional de La Plata

15 de Septiembre de 2022



## **Resumen**

Esta tesis tiene como objetivo principal explorar la educación doctoral en Humanidades y Ciencias Sociales, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 2002 y 2018, a partir del análisis de las políticas de formación doctoral, la configuración de los programas de doctorado y las trayectorias formativas y laborales de los recientes egresados. En esta línea, cuatro son los objetivos específicos que se pretenden concretar. En primer lugar, analizar las políticas que promueven la formación de doctores en los organismos científicos de la Argentina, a fin de comprender las persistencias o rupturas en la política de becas y sus resultados obtenidos. En segundo lugar, estudiar los cambios en la trayectoria de las políticas institucionales de investigación en relación con la formación doctoral, con foco en un período reciente de 16 años (2002-2018). En tercer lugar, estudiar la configuración particular que asumieron los programas doctorales en el área de las Humanidades y Ciencias Sociales, a fin de diferenciar posibles estilos en la creciente oferta universitaria. En cuarto lugar, se pretende analizar las trayectorias formativas y laborales de los doctores en HCS, a fin de reconocer las principales dimensiones que las atraviesan y buscando identificar una posible tipología.

En cuanto a la delimitación espacial y temporal, la tesis desarrolla una perspectiva de análisis que combina escalas escala nacional y provincial y que tiene en cuenta, como telón de fondo, las tendencias regionales y globales en la temática. De esta forma en la tesis se consideran políticas doctorales e instituciones científicas de la provincia de Buenos Aires como de la nación Argentina. Esto se debe al emplazamiento de la Universidad Nacional elegida como caso de estudio, ya que al estar ubicada en la ciudad de La Plata, además de estar financiadas por el Estado Nacional también participa de las políticas desarrolladas por el organismo científico de la Provincia de Buenos Aires. En cuanto a la periodización, la tesis combina distintas duraciones que giran alrededor de las transformaciones en el nivel doctorado entre los años 2002 y 2018. Bajo esta delimitación principal se abordan los procesos de mediana y larga duración de conformación de los organismos científicos nacionales y provinciales que promovieron la formación de doctorado, como los orígenes de la formación doctoral en las universidades nacionales en las primeras décadas del 1900 en

Argentina, para comprender los procesos de expansión y diversificación de la formación de doctorado en nuevo siglo XXI.

**Palabras claves:** Formación doctoral; programas de doctorado; trayectorias formativas y laborales; políticas científico - universitarias

## Índice de contenidos

<b>Índice de cuadros y gráficos .....</b>	<b>9</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>13</b>
<b>Siglas .....</b>	<b>15</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>19</b>
Tema y problema .....	23
Abordaje metodológico .....	26
Estructura de la tesis .....	31
<b>PARTE 1. Los virajes en la política científico – universitaria</b>	
<b>Capítulo I. Aportes teóricos para el análisis de las políticas científico-universitarias y las trayectorias de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales.....</b>	<b>37</b>
1.1 Centros - periferias en la producción de conocimiento científico .....	38
1.2 Las políticas científicas desde la periferia latinoamericana.....	42
1.3 Ciencia y educación superior o ciencia académica.....	47
1.4 Educación doctoral y trayectoria de doctores .....	51
1.5 Las disciplinas científicas, constitución histórica y conflictos presentes .....	54
1.6 Sentidos asociados a las utilidades del conocimiento científico.....	57
<b>Capítulo II. El campo científico-universitario y las políticas de formación doctoral en Argentina y Provincia de Buenos Aires.....</b>	<b>61</b>
2.1 Antecedentes globales, regionales y nacionales en la creación de los organismos nacionales y provinciales de ciencia y tecnología .....	62
2.2. La creación de los organismos de ciencia y tecnología en la Argentina y el desarrollo de la investigación en las universidades .....	69
2.3. Las políticas científicas en la última dictadura militar y el quiebre del sistema científico con las universidades nacionales .....	77
2.4 La ciencia en la vuelta a la democracia y la recomposición de los vínculos entre el sistema científico y las universidades .....	84

2.5 Las reformas de los años 90 y la incorporación de nuevas agencias en el campo científico - universitario .....	91
2.6 La ciencia después de la crisis del 2001. Diagnóstico crítico inicial, ciclos de expansión y de retracción.....	101
Consideraciones finales. ....	120
<b>Capítulo III. Formación doctoral y promoción de la investigación en la Universidad Nacional de La Plata .....</b>	<b>125</b>
3.1 Formar doctores por la Ciencia y por la Patria (1905-1955) .....	126
3.2 La universidad platense después del segundo peronismo y las políticas de promoción de la investigación (1955 – 1973).....	138
3.3 La investigación en la UNLP en tiempos de dictadura (1974-1983).....	142
3.4 La normalización universitaria (1983 – 1989) .....	145
3.5 Los años 90: Nuevas instituciones y programas en la investigación universitaria ...	148
3.6 La expansión doctoral en los años 2000 .....	154
Consideraciones finales .....	162
<b>PARTE 2. Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales</b>	
<b>Capítulo IV. “Estilos doctorales” de los programas en HCS .....</b>	<b>167</b>
4.1 Panorama de la diversificación y expansión en la oferta de programas doctorales..	168
4.2 Doctorado en Economía. Orientación académica, modelo norteamericano y matrícula selectiva.....	175
4.3 Doctorado en Comunicación Social. Intervención sociopolítica, estructurado para profesionales y política de regionalización .....	179
4.4 Doctorado en Trabajo Social. Tensión entre lo profesional y lo académico, articulación con la Maestría y apoyo externo para el acceso .....	184
4.5 Doctorado en Ciencias de la Educación. Priorización por estudios académicos, trayecto especial para docentes y expansión matricular .....	189
4.6 Doctorado en Ciencias Sociales. Perfil académico, interdisciplinariedad, acceso inclusivo e internacionalizado.....	194
4.7 “Estilos doctorales” .....	201
<b>Capítulo V. Trayectorias de formación doctoral en HCS.....</b>	<b>205</b>
5.1 Antecedentes para el análisis de las trayectorias de formación de doctores en HCS .....	206

5.2 Las trayectorias de formación doctoral en Argentina .....	207
5.3 El caso de la UNLP .....	209
5.4 Desde la voz de los doctores .....	217
5.4.1 La iniciación de la formación doctoral .....	217
5.4.2 La elección del doctorado .....	223
5.4.3 Mecanismos de financiamiento .....	227
5.4.4 Dirección de tesis .....	232
5.4.5 La inserción institucional y el proceso (colectivo o individual) de la formación doctoral .....	236
Conclusiones .....	239
<b>Capítulo VI. Trayectorias laborales de doctores en HCS .....</b>	<b>241</b>
6.1 Antecedentes para el análisis de las trayectorias laborales de doctores en HCS .....	242
6.1.1 La problemática laboral de doctores a escala nacional .....	245
6.1.2 Itinerarios de las políticas de inserción de doctores: empresas, regionalización y academia .....	247
6.1.3 Expansión de doctorados en HCS y sus derivas en la inserción laboral .....	250
6.2 El caso de la UNLP .....	252
6.3 Desde la voz de los doctores .....	261
6.3.1 La incidencia del doctorado en la trayectoria laboral .....	262
6.3.2 Expectativas de diversificación de la oferta laboral. Gestión pública, inserción institucional o en el exterior .....	266
6.4 Tipología de trayectorias doctorales .....	268
<b>Conclusiones .....</b>	<b>275</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>281</b>



## Índice de cuadros y gráficos

Cuadro 1. Año de creación de los ONCyT de países de América Latina.....	65
Cuadro 2. Doctorados de la UNLP por año de creación y facultad.....	137
Cuadro 3. Personal de investigación de la UNLP según dependencia .....	146
Cuadro 4. Carreras de posgrado de la UNLP. Año 2000 .....	151
Cuadro 5. Distribución absoluta y porcentual de carreras de doctorado acreditadas, por rama y región en Argentina (2019).....	170
Cuadro 6. Distribución absoluta y porcentual de carreras de doctorado acreditadas en Humanidades y Ciencias Sociales, por sector y región en Argentina (2019).....	171
Cuadro 7. Distribución de doctorados acreditados en Humanidades y Ciencias Sociales por nivel de organización y región.....	171
Cuadro 8. Distribución absoluta de carreras de doctorado acreditadas en Humanidades y Ciencias Sociales por UUNN en la región bonaerense (2019).....	172
Cuadro 9. Programas doctorales del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP por facultad y categoría CONEAU .....	174
Cuadro 10. Nuevos inscriptos en el Doctorado en Economía (2012 – 2018) .....	178
Cuadro 11. Nuevos inscriptos en el doctorado de Comunicación (2012 – 2018) .....	183
Cuadro 12. Nuevos inscriptos en el doctorado de Trabajo Social (2012 – 2018) .....	188
Cuadro 13. Nuevos inscriptos en el doctorado de Cs. de la Educación (2012 – 2018).....	192
Cuadro 14. Nuevos inscriptos en el doctorado de Ciencias Sociales (2012 – 2018) .....	199
Cuadro 15. Esquema de los estilos de doctorado .....	203
Cuadro 16. Distribución de doctores por género y año de egreso del doctorado .....	210
Cuadro 17. Nivel de formación de padre y madre.....	211
Cuadro 18. Distribución por edad al doctorarse y organismo financiador.....	211
Cuadro 19. Procedencia disciplinar de estudios de grado y doctorado elegido en porcentaje .....	213
Cuadro 20. Movilidad académica durante el doctorado .....	214
Cuadro 21. Valoración de los saberes incorporados en el doctorado .....	215
Cuadro 22. Años que tardó en realizar el doctorado por grupos etarios .....	216
Cuadro 23. Tipos de trayectorias doctorales en HCS.....	270

Gráfico 1. Becas CIC otorgadas por año entre 1976 – 1983 .....	80
Gráfico 2. Becas CIC otorgadas por disciplina (1974, 1975, 1976, 1981 y 1982).....	81
Gráfico 3. Becas CIC por lugar de trabajo (1974, 1975, 1976, 1981 y 1982).....	82
Gráfico 4. Ingreso a carrera CIC por lugar de trabajo (Izq.) y campo disciplinar (Der.). Año 1981. ....	83
Gráfico 5. Becas internas por categoría y campos disciplinar (1987).....	85
Gráfico 6. Evolución de investigadores en carrera del CONICET (1976 – 1988).....	86
Gráfico 7. Investigadores de carrera del CONICET por categoría y campo disciplinar (1987) .....	87
Gráfico 8. Evolución de becarios, investigadores y personal de CIC (1970 – 1989).....	88
Gráfico 9. Evolución del número de becas otorgadas a graduados y de investigadores CIC (1990-99) .....	98
Gráfico 10. Evolución de la inversión en I+D en Argentina en relación al PBI (2002-2018) .....	104
Gráfico 11. Distribución de la planta de investigadores y promedio de edad según categorías (2003) .....	107
Gráfico 12. Proyección de la planta de investigadores según categorías. ....	107
Gráfico 13. Evolución de becas doctorales CONICET otorgadas por año (2000-2018) ...	110
Gráfico 14. Evolución de becarios CONICET que defendieron tesis de doctorado (2003-2013).....	111
Gráfico 15. Evolución de las becas CIC a graduados (2000-2018).....	116
Gráfico 16. Investigadores propios de la CIC según categorías. Año 2000. ....	117
Gráfico 17. Evolución de investigadores de la CIC (2000-2018) .....	118
Gráfico 18. Investigadores CIC por disciplinas. Año 2016.....	119
Gráfico 19. Becas UNLP otorgadas (1993-2004) .....	153
Gráfico 20. Ingresantes a doctorados de la UNLP .....	157
Gráfico 21. Ingresantes doctorales de la UNLP por grandes áreas de conocimiento (2005 – 2018).....	158
Gráfico 22. Becas UNLP otorgadas (2004 – 2018).....	159
Gráfico 23. Egresados doctorales de la UNLP (2000 – 2018) .....	160
Gráfico 24. Egresados doctorales UNLP por gran área de conocimiento (2000 – 2018) ..	162

Gráfico 25. Doctores de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP según universidad donde cursaron su carrera de grado .....	212
Gráfico 26. Docentes del doctorado que han sido docentes previamente .....	213
Gráfico 27. Doctores que consideraron la acreditación CONEAU para elegir doctorado .	215
Gráfico 28. Empleo principal y secundario de los doctores en HCS según tipos de empleo .....	253
Gráfico 29. Empleo principal y secundario de doctores en HCS por sector de trabajo .....	254
Gráfico 30. Sector de empleo principal de doctores en HCS por rango etario.....	255
Gráfico 31. Incidencia del doctorado para conseguir empleo .....	257
Gráfico 32. Grado de satisfacción de las condiciones laborales de doctores en HCS.....	258
Gráfico 33. Actividades futuras de doctores en HCS.....	259
Gráfico 34. Factores para una posible movilidad académica de doctores en HCS .....	260



## **Agradecimientos**

A la hora de escribir estas palabras, parto de creer que toda tesis es producto de un trabajo colectivo y no solo individual. En este sentido quiero agradecer en primer lugar a la querida Universidad Nacional de La Plata, con la cual mantengo un vínculo muy particular, por formarme a mí y toda mi generación en la familia, la de mis padres y la de mis abuelos. Sus aulas, pasillos y patios me estimularon de una forma difícil de explicar.

También quiero agradecer a mi director, Claudio Suasnábar, por aceptar acompañarme en este proceso de formación, por sus preguntas siempre movilizadoras y el estímulo a ser serio y riguroso en el trabajo. Muy especialmente quiero agradecer a mi codirectora, Laura Rovelli, por confiar en mí desde el primer día, por alentarme en cada paso que fui dando, por brindarme de forma muy generosa todas sus herramientas para que mi trabajo sea el mejor posible. A su vez, Claudio y Laura conducen la cátedra de Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la cual me apoyé durante todos estos años. A Emilia Di Piero y Federico González les quiero agradecer por ser grandes compañeros, con quienes compartimos alegrías y lamentos durante estos años de formación, tratando de sostenernos en este proceso. A los estudiantes de la cátedra les debo mi agradecimiento también, porque son uno de mis motores para hacer este trabajo de la mejor forma posible

Agradezco especialmente al CONICET por ser un sostén en mi trayectoria, por alentarnos a los investigadores del campo de la Educación y por ser un faro para la ciencia nacional. También a la Facultad de Humanidades y al Idihcs, porque construí allí una pertenencia colectiva junto con el Frente Amplio que fue clave para darle sentido a este trabajo. A todos los que hacen el cotidiano de estas instituciones les agradezco su acompañamiento. Al Doctorado en Ciencias de la Educación y la secretaria de posgrado, en especial a Myriam Southwell y a Fabio Esposito, por siempre estar a disposición en estos años. También extendo el agradecimiento a todo el equipo de investigación conducido por Martín Unzué y Sergio Emiliozzi, que siempre me han estimulado y apoyado en el trabajo de investigación.

A todos los funcionarios, investigadores, docentes y doctores que me permitieron hacer el trabajo de campo con entrevistas y encuestas, sin los cuales esta tesis no hubiese sido posible. Agradecer las preguntas incisivas y reflexiones compartidas en distintos espacios de

formación y discusión por parte de investigadores y docentes como Chacho Camou, Aníbal Viguera, Juan Piovani, Ana Barletta, Martín Legarralde y Patricio Narodowski. A mis compañeros del Departamento de Ciencias de la Educación, Alicia, Juan y Elisa, que apostaron por mi inserción laboral en la Facultad y me acompañaron en el inicio de este camino.

Un especial agradecimiento se lo debo a un amigo y hermano en este camino que fue Fede Brugaletta, que no solo me estimuló desde el primer día para que iniciara este camino, sino que me acompañó hasta la escritura del último punto final de este trabajo. A Lean Stagno, amigo y maestro como pocos, confiando y leyendo todo, dándome seguridad en los pasos que fui dando. A Ale Antón, Guille Torres y a todos los que vuelan conmigo en paracaídas, que nunca fallan, siempre están y hacen el camino más liviano. También agradezco a Samanta por su paciencia y aliento durante la edición de la tesis.

A mi familia le debo otro agradecimiento especial. Claudio y Tere, inspiradores y guías irremplazables. A mis hermanos, a la nona y a toda la familia Romero Guitar, que me alentaron en este camino. Agradezco a mis amigos Juan, Lau, Joni, Teta, Gaby, Agu, Martín, Jorgito, Tanque, Gas, Nico, Re, Agus, Jul, Juani, Tom. Todos ellos fueron un sostén afectivo clave en estos años. A Maxi por su escucha, su apoyo y su tremendo profesionalismo. Difícil creer que hubiese podido llegar a cerrar esta etapa sin él.

Por último, y de forma muy especial, a mi más preciada tribu. A mi compañera de vida Lucre, que además de ser la persona con la que apostamos a “hacer cualquiera”, con su cálido amor logró que este camino lo haga disfrutándolo cada día. A mis amores Cata, Rita, el Negro y Felito, que me volvieron al eje de lo importante todos los días.

## **Siglas**

AAPC. Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias

AMUPLA. Acción Municipal Platense

ANPCYT. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

BID. Banco Interamericano de Desarrollo

CAP. Comisión de Acreditación de Posgrado

CELADE. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEPARJ. Centro de Estudios para la Renovación Justicialista

CIC. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires

CIN. Consejo Interuniversitario Nacional

CISOHU. Comisión Asesora de Sociales y Humanas

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CNB. Ciencias Naturales Biológicas

CNICyT. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CNnoB, Ciencias Naturales no Biológicas

CODESOC. Consejo de Decanas y Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas

COFECYT. Consejo Federal de Ciencia y Tecnología

CONACYT. Consejo Nacional de Ciencia y Técnica

CONEAU. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CONICET. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CNU. Concentración Nacional Universitaria

CTS. Ciencia, Tecnología y Sociedad

CyT. Ciencia y Tecnología

DNIC. Dirección Nacional de Información Científica

DNICyT. Dirección Nacional de Investigaciones científicas y técnicas

D-Tec. Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica

EEUU. Estados Unidos

FAHCE. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

FCE. Facultad de Ciencias Económicas

FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FMI. Fondo Monetario Internacional

FOMECE. Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria

FONCYT. Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica

FONTAR. Fondo Tecnológico Argentino

FPCS. Facultad de Periodismo y Comunicación Social

FTS. Facultad de Trabajo Social

FQM. Físico-químico-matemáticas

GACTEC. Gabinete Científico-Tecnológico

HCS. Humanidades y Ciencias Sociales

ICI. Instituto Central de Planificación

ILADES. Instituto Latinoamericano para el Desarrollo Sostenible

ILPES. Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social

INTA. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

LEMIT. Laboratorio de Entrenamiento Multidisciplinario para la Investigación Tecnológica

LES. Ley de Educación Superior

MINCYT. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

MIT. Massachusetts Institute of Technology

NSF. National Science Foundation

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONCyT. Organismos nacionales de ciencia y tecnología

PIA. Proyectos de Investigación Anuales

PICT. Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica

PID. Proyectos de Investigación y Desarrollo

PRES. Programa de Reforma de la Educación Superior

PROANUI. Programa de Apoyo a Núcleos Universitarios de Investigación

PROSOC. Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales

SAPIU. Sistema de Apoyo a los Investigadores Universitarios

SECONACyT. Secretaría del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

SICUN. Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel

SPU. Secretaría de Políticas Universitarias

SUBCYT. Subsecretaría de Ciencia y Técnica

T. Tecnología

Triple A. Alianza Anticomunista Argentina

UBA. Universidad de Buenos Aires

UNCPBA: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNLP. Universidad Nacional de La Plata

UNLZ: Universidad Nacional de Lomas de Zamora

UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata

UUNN. Universidades Nacionales

UNS: Universidad Nacional del Sur

UVT. Unidades de Vinculación Tecnológica

Y-TEC. YPF Tecnología



## Introducción

La formación de doctores<sup>1</sup> fue una parte central de las políticas científico-universitarias que se desarrollaron en Argentina desde los inicios del siglo XXI y que, a pesar de los cambios en la orientación del gobierno nacional y los vaivenes en la conducción del área, sostuvo en el tiempo una importancia política notable desde entonces y hasta la actualidad. A través del financiamiento para la formación doctoral, la creación de organismos de evaluación y las políticas de internacionalización que ponderaron el título de doctor, se puede observar que la centralidad de esta política también se dio en otros países de la región latinoamericana como Brasil, México, Chile y Colombia (De la Fare, Rovelli y Unzué, 2021). De manera más amplia, en las últimas décadas, la expansión incremental de programas y estudiantes inscriptos en doctorados es un fenómeno de alcance global (OCDE, 2020).

El sistema científico y tecnológico argentino a nivel general, y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en particular, iniciaron el nuevo siglo atravesando un estado de deterioro institucional, de envejecimiento de la planta de investigadores y una caída constante en los niveles de inversión al sector. Esto ponía en peligro el sostenimiento de las capacidades de investigación de diferentes centros, proyectos y líneas de investigación. Con el objetivo de revertir la pirámide de envejecimiento que tenía el CONICET, su directorio con el apoyo del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología orientó una parte central de los esfuerzos presupuestarios al aumento de becas para la formación doctoral y con ello aumentar los ingresos de investigadores asistentes al organismo.

---

<sup>1</sup> Considero importante hacer una aclaración sobre las formas lingüísticas que se usaron en esta tesis. Si bien he decidido utilizar el masculino genérico (doctores, ellos, etc.) para favorecer la lectura de la tesis, reconozco que en el lenguaje español se esconde un sistema patriarcal que invisibilizan al género femenino y LGBTI+, y considero necesario seguir deconstruyéndolo. A su vez, gracias al impulso de los movimientos feministas actualmente se están llevando adelante un conjunto de políticas y de luchas legítimas alrededor de la visibilización de las desigualdades de género en el campo científico. En consecuencia con esto, durante la edición del texto se trabajó en todos los casos que fue posible con recursos inclusivos que minimizaran la presencia naturalizada del genérico masculino; en los casos donde se podía referir a una persona particular se utilizó el término correspondiente al género percibido; se buscó utilizar palabras y pronombres sin marcas de género; se buscó utilizar formas no personales. En este sentido, cada vez que se utilice un término masculino genérico, no solo se considera allí a los varones, sino que se está considerando a las mujeres y a las identidades LGBTI+.

En una primera instancia se definió un aumento del presupuesto para la formación de doctores a través de la utilización de los instrumentos ya existentes, principalmente las becas que otorgaban los organismos científicos, y donde el CONICET tuvo un fuerte protagonismo en el otorgamiento de estos fondos y orientó al resto del sistema científico en la priorización de este nivel de formación. Así, tanto las Universidades Nacionales, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT)<sup>2</sup> y organismos científicos provinciales, fueron reconfigurando sus programas de becas donde la formación doctoral asumió una centralidad importante. Esto trajo aparejado una expansión notable de la cantidad de programas de doctorado que se ofrecían en las universidades nacionales, de la matrícula que accedía al nivel y también de los egresados (Unzué, 2019). De esta forma se inicia en los años 2000 un nuevo período de desarrollo en el nivel de posgrado, que se diferencia del proceso de expansión que se dio en la década de 1990 principalmente con la oferta de especializaciones y maestrías (De la Fare, 2012).

A su vez, dentro del conglomerado científico argentino, el CONICET y las universidades nacionales sostienen una relación institucional compleja, que varía en los distintos períodos históricos y políticos nacionales en su cooperación o competencia por el financiamiento de la investigación, la formación de investigadores y los procesos de evaluación. De esta forma, tal como plantea Bekerman (2018), durante la última dictadura cívico-militar existió un proceso de transferencia de recursos económicos desde las universidades nacionales al CONICET, concentrando en este organismo las actividades de investigación en desmedro de las universidades. Sin embargo, en la década del 2000 se observa un proceso de mayor cooperación y acercamiento entre ambas instituciones en la implementación de las políticas de Ciencia y Tecnología pero no resolvió la falta de planificación conjunta de las políticas del sector (Oregioni y Sarthou, 2013).

Una siguiente etapa de las políticas de formación de doctores, se caracterizó por la búsqueda de orientar la formación de doctores hacia determinadas problemáticas definidas como prioritarias para todo el sistema científico. Esto se dio en el marco de un plan general

---

<sup>2</sup> La ANPCyT otorga becas orientadas a la formación doctoral o posdoctoral mediante los subsidios adjudicados a los proyectos de investigación aprobados por el organismo. De esta forma se diferencia del mecanismo utilizado por los otros organismos científicos y las universidades nacionales que otorgan el financiamiento al estudiante de forma directa.

–Plan Argentina Innovadora 2020<sup>3</sup>– promovido por el recientemente creado Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva que buscaba superar el otorgamiento de fondos económicos de forma más horizontal, para identificar temas estratégicos que promuevan la innovación y el desarrollo nacional (Unzué y Rovelli, 2017; Jeppesen, Goldberg, Szpeiner, et al., 2016).

Si bien estas iniciativas impactaron sobre el conjunto del sistema científico–universitario, el área de Humanidades y Ciencias Sociales experimentó una notable expansión de sus programas y la matrícula de doctores en el área. Esto es relevante ya que hasta entonces los posgrados no se encontraban desarrollados en estas áreas disciplinares, mientras que sí lo estaban en otras como las Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ciencias Biológicas y Ciencias de la Salud.

Asimismo, desde el año 2003 se pueden reconocer políticas específicas del gobierno nacional que buscaron la inserción de los doctores en empresas<sup>4</sup>, y más adelante, en sectores extra-académicos como la industria, los servicios, la gestión pública, ámbitos educativos y ONG. Esto se hizo con el interés de diversificar las salidas laborales para los doctores, más allá de los organismos científicos (principalmente el CONICET) y las universidades nacionales, ámbitos privilegiados de incorporación de doctores.

En diciembre 2015 la Alianza Cambiemos llegó al poder nacional declarando un interés por sostener las políticas en ciencia y tecnología impulsadas durante del gobierno del Frente para la Victoria y manifestando que se duplicaría la inversión en el área. De esta forma, en el traspaso de mando, el único ministro del gobierno saliente en conservar su cargo fue Lino Barañao, a cargo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Esta decisión parecía dar cuenta del interés por desarrollar una política de Estado sostenida en el tiempo y con apoyo de todas las fuerzas políticas.

Sin embargo, a fines de 2016 se conoció la primera decisión que mostraría la tendencia de reducción presupuestaria para el área, cuando se disminuyó el número de ingresantes a la carrera de investigador científico del CONICET, pasando de 943 en el año 2015 a 385 en el año 2016. Esto representó un recorte del 60% interanual, y un abandono de los objetivos estratégicos propuestos por la misma gestión del Ministerio de Ciencia,

---

<sup>3</sup> Ver en: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/argentina-innovadora-2030/plan-argentina-innovadora-2020>

<sup>4</sup> Ver: <https://vinculacion.conicet.gov.ar/investigadores-en-empresas-3/>

Tecnología e Innovación Productiva (MENCYT) en el Plan Argentina Innovadora 2020 que preveía el ingreso de 900 nuevos miembros. El ministro Barañao justificó la medida con la siguiente afirmación: “No hay ningún país que, con un 30% de pobres, esté aumentando el número de investigadores como lo está haciendo la Argentina” (Macarian, 2020). De esta forma, se inició un proceso de movilización en diciembre de ese mismo año que derivó en la toma del Mincyt.

A partir de ese reclamo se inició una campaña de deslegitimación hacia los becarios e investigadores del CONICET con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. En diversos medios de comunicación y en redes sociales se presentaban los temas de investigación y publicaciones en revistas académicas sobre música, fútbol o literatura cuestionando su utilidad y relevancia social (Brugaletta, González Canosa, Starcenbaum y Welschinger, 2019). Algunas de estas publicaciones se titulaban: “Las 20 peores ‘investigaciones científicas’ del CONICET” (La Internet Online, 2016); “Recorte en el CONICET: polémica por las investigaciones de Star Wars, Antejito y el Rey León” (Clarín, 2016); “Mundo CONICET: la polémica por los recortes de fondos y las críticas hacia el organismo colmaron Twitter” (La Nación, 2016).

Este tipo de abordaje mediático y de redes que discute el valor de las Ciencias Sociales no fue una novedad a nivel global, sino que ya se conocían casos similares en otros países como Canadá, cuando se desató un conflicto por el extractivismo minero en ese país y el primer ministro cuestionó la utilidad de la sociología; o en Inglaterra, cuando Mary Beard planteó que el líder de la Inglaterra Romana había sido un negro de la África Subsahariana; o en Brasil, cuando se canceló una exposición de arte por abordar temas sobre diversidad sexual (Piovani, 2019).

En los años posteriores, gobernados por la Alianza Cambiemos, el sector de Ciencia y Tecnología –al igual que otras áreas de gobierno– continuó sufriendo un ajuste presupuestario, acompañado de un descenso en el rango de la cartera que pasó de Ministerio a Secretaría, una reducción en la cantidad de becas doctorales y posdoctorales otorgadas y una disminución en los ingresos a carrera de CONICET. A su vez, la devaluación del peso argentino implicó una caída considerable en el poder adquisitivo de los becarios e investigadores del organismo.

Tanto la importancia dada a la política científico-universitaria como el debate político actual sobre la legitimidad constituyen relevancias académicas y sociales para justificar el estudio sobre las políticas doctorales, los programas y las trayectorias de los doctores recientemente egresados en Humanidades y Ciencias Sociales.

### **Tema y problema**

La revisión de la bibliografía específica nos permitió constatar que los estudios sobre doctores en el campo de la Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y la educación superior habían realizado importantes aportes respecto de la comprensión de las transformaciones en la oferta del posgrado, el rol del Estado y el mercado en la promoción de la ciencia y la importancia de la evaluación en la administración de las carreras científicas. Sin embargo, a excepción de una investigación reciente en la cual participamos (Unzué y Emilliozi y Zeitlin, 2021), existía una vacancia sobre los modos efectivos en que las políticas de formación e inserción laboral de doctores fueron implementadas en la Argentina y su entrecruzamiento con la configuración de los programas doctorales y el estudio de las trayectorias formativas y laborales de los egresados.

A través de un análisis cualitativo, esta tesis analiza las características que asumieron la oferta doctoral y su incidencia en las trayectorias de los doctores en el área de Humanidades y Ciencias Sociales entre los años 2002 y 2018. En este sentido, se busca problematizar: ¿Cómo fue el proceso de definición de las políticas de formación e inserción laboral de doctores a nivel nacional? ¿Qué papel tuvieron los diferentes agentes involucrados en el diseño de esta política? ¿Qué articulaciones y desarticulaciones se generan entre estas políticas de formación y las políticas institucionales para el nivel de doctorado en la UNLP? ¿Qué características asumen los programas doctorales en Humanidades y Ciencias Sociales en la UNLP? ¿Cómo son las trayectorias que construyen los doctores en formación del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales? ¿Dónde se desarrollan laboralmente los recientes egresados? ¿Qué relación existe entre las trayectorias formativas y laborales de los doctores?

De este modo, el objetivo principal de esta tesis es explorar la educación doctoral en Humanidades y Ciencias Sociales, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 2002 y 2018, a partir del análisis de las políticas de formación doctoral, la configuración de los programas de doctorado y las trayectorias formativas y laborales de los

recientes egresados. En línea con esto, cuatro son los objetivos específicos que se pretenden concretar. En primer lugar, analizar las políticas que promueven la formación de doctores en los organismos científicos de la Argentina, a fin de comprender las persistencias o rupturas en la política de becas y sus resultados obtenidos. En segundo lugar, estudiar los cambios en las políticas institucionales de investigación en relación con la formación doctoral, con foco en el período reciente que se extiende desde el año 2002 al 2018. En tercer lugar, estudiar la expansión y diversificación de los programas doctorales en el área de las Humanidades y Ciencias Sociales, a fin de diferenciar posibles estilos en la creciente oferta universitaria. En cuarto lugar, se pretende analizar las trayectorias formativas y laborales de los doctores en HCS, a fin de reconocer las principales dimensiones que las atraviesan y buscando identificar una posible tipología.

Sostendremos en esta tesis que las políticas de expansión del nivel de doctorado a partir del año 2002 estuvieron impulsadas a nivel nacional principalmente por el interés de revertir las tendencias de deterioro institucional que sufría el CONICET, y que luego incidieron indirectamente en la formación e investigación de las universidades nacionales, como es el caso de la UNLP, y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (en adelante, CIC). Este proceso se dio con una escasa planificación entre los diferentes organismos científicos sobre los programas de becas de formación, los perfiles de los egresados y las orientaciones temáticas. Asimismo, se sostiene que la CIC se conformó desde su nacionalización con una fuerte vinculación con la Universidad Nacional de La Plata, siendo presidida por docentes e investigadores de esa casa de estudio, y esos lazos iniciales establecieron progresivamente una red de relaciones, donde investigadores y expertos harán pasajes de una institución a la otra en diversos cargos y funciones hasta la actualidad. Por otro parte, si bien existieron algunas políticas que buscaron diversificar los empleos futuros de los doctores, su inserción en ámbitos no académicos como empresas, organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil continuó siendo escasa y sin modificaciones sustanciales en el período 2002-2018. También se afirma que, si bien la UNLP ya contaba desde principios del siglo XX con un conjunto de programas doctorales con una impronta científica y experimental, hubo una notable expansión de la oferta de doctorados en las universidades nacionales a partir del año 2000 donde el área de Humanidades y Ciencias Sociales también acompañó este crecimiento general con una diversificación de las

orientaciones de los programas ofrecidos que configuraron algunos “estilos doctorales”. En cuanto a las trayectorias formativas y laborales de los doctores en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, se sostiene que existen rasgos heterogéneos en las motivaciones iniciales, los recorridos académicos, la incidencia de la formación en el empleo y las expectativas futuras, conformando así diversos tipos de trayectorias doctorales.

El título elegido para esta tesis busca explicitar algunas decisiones teóricas y metodológicas, así como también coordinadas de tiempo y espacio. Se otorga una relevancia particular al doctorado en el campo disciplinar de las Humanidades y Ciencias Sociales, considerando que esta selección permite abordar no solo la expansión del nivel sino también disputas disciplinares hacia adentro del campo científico. Así, la tesis propone una investigación que cruza tres dimensiones: el análisis de las políticas públicas científico-universitarias que se orientan a la formación de doctores, centrándonos particularmente en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales; el estudio de la expansión y la diversidad de “estilos” que asumen los programas de doctorado del área; y la indagación sobre las trayectorias formativas y laborales de los doctores de reciente graduación en HCS. Se parte de considerar que la especificidad disciplinar y la universidad analizada operan de forma relevante para el abordaje de este trabajo.

En términos espaciales, la tesis desarrolla una perspectiva de análisis que combina escalas provinciales y nacionales, en diálogo con tendencias regionales y globales. De esta forma se consideran políticas doctorales e instituciones científicas tanto de la Provincia de Buenos Aires como de la nación Argentina. Esto se debe al emplazamiento de la Universidad Nacional elegida como caso de estudio, ya que al estar ubicada en la ciudad de La Plata, además de estar financiadas por el Estado Nacional participa de las políticas desarrolladas por el organismo científico de la Provincia de Buenos Aires, la CIC. En esta tesis abordaremos el particular vínculo que tienen la UNLP y el organismo científico provincial en términos históricos, de gobierno y articulación de políticas.

En cuanto a la periodización, la tesis combina distintas duraciones que giran alrededor de las transformaciones en el nivel doctorado entre los años 2002 y 2018. Bajo esta delimitación principal se abordan como telón de fondo a los procesos de mediana y larga duración de conformación de los organismos científicos nacionales y provinciales que promovieron la formación de doctorado, como los orígenes de la formación doctoral en las

universidades nacionales en las primeras décadas del 1900 en Argentina, para comprender los procesos de expansión y diversificación de la formación de doctorado en nuevo siglo XXI.

### **Abordaje metodológico**

En términos metodológicos este proyecto supone un abordaje cualitativo combinando la producción de datos primarios y el análisis de datos secundarios. A través de un enfoque interpretativo<sup>5</sup> (Vasilachis de Gialdino, 1992), se pretende dar cuenta de los modos en que se desarrolla la formación e inserción laboral de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales y sus interacciones con las políticas del sector. En este apartado se describen las características del corpus empírico que sostiene los argumentos de la investigación y se reflexiona sobre las relaciones de conocimiento que se establecieron con las diversas fuentes.

Se trabajó con un diseño de investigación flexible, en el que se mantuvo abierta la posibilidad de cambiar el recorte de investigación en función del reconocimiento de los aspectos más relevantes de la realidad analizada durante la investigación. Esto es, si bien hubo un diseño escrito que definió los pasos iniciales de análisis de bibliografía especializada y relevamiento de fuentes, no se pensó de modo cerrado, sino que se consideró como un continuum de diseños en el que se tomaron decisiones relativas al objeto, la selección, recolección y análisis del problema durante el transcurso de la investigación (Piovani, 2007).

El diseño flexible de la tesis permitió un recorte en la propuesta inicial que planteaba un análisis de las trayectorias de formación de doctores en la UBA y en la UNLP. Al respecto, se decidió centrar la atención en la UNLP poniéndola en relación con los organismos de ciencia y tecnología provincial y nacional. Esta Universidad tiene una larga tradición en investigación, cuenta con uno de los institutos de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales más grande del país, con uno de los más altos números de matriculados en formación de posgrado. Este peso relativo aumenta si la ponemos en relación con las universidades nacionales de la Provincia de Buenos Aires, considerando que se encuentra emplazada en su capital.

---

<sup>5</sup> Este enfoque postula la necesidad de pasar de la observación a la comprensión, otorgándole al sujeto cognoscente un rol activo en la construcción de la realidad social. De esta forma, la realidad social no son fenómenos exteriores a los sujetos, sino que los sujetos son parte de la construcción social de la realidad que es intersubjetiva y socialmente estructurada.

Si bien las características mencionadas pueden ser suficientes para dar cuenta de la relevancia de la institución elegida para analizar la implementación de las políticas de formación de recursos altamente calificados, hay un elemento más. La Provincia de Buenos Aires posee un organismo propio que es la Comisión de Investigaciones Científicas –de larga historia institucional– y cuenta con becas de formación de grado y de posgrado, y con una carrera de investigador científico que la ubica como el único organismo provincial de ciencia y tecnología con características similares al CONICET. Sin embargo, prácticamente no es parte de los estudios del área y para el análisis de esta tesis es muy relevante porque guarda una especial relación con la Universidad Nacional de La Plata. Es por ello que optó por recortar el objeto de estudio a un análisis de la UNLP en relación con los organismos de ciencia y tecnología provincial y nacional.

Por otra parte, esta tesis se centra en el análisis de las Humanidades y Ciencias Sociales considerando que –a diferencia de otros campos disciplinares como las Ciencias Exactas y Naturales– se consolida la institucionalización del campo en los estudios doctorales durante los años 2000. En este recorte, influyó mi participación en el equipo de investigación<sup>6</sup> del Instituto Gino Germani (PICT 2019), el cual desde hace diez años viene estudiando las políticas científicas de formación de doctores y en especial en el campo de las Ciencias Sociales. Junto a este equipo se definió el recorte de los campos de investigación y funcionó como un espacio de reflexión colectiva sobre mis estudios con análisis de diversas universidades tanto del sector público como privado. Por otro lado, el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS) donde radica mi lugar de trabajo, alberga un proyecto institucional<sup>7</sup> del cual formo parte, en el que se analiza la relación de la universidad, la ciencia y el territorio del Gran La Plata. En este sentido, mi pertenencia institucional y el aporte que podría hacer al territorio orientaron la selección del caso, con el que pretendo desarrollar un análisis que incluya dimensiones nacionales, pero donde no se diluyan los procesos y dinámicas más locales.

---

<sup>6</sup> Proyecto de investigación PICT 2016-1156 “La inserción laboral de los doctores de reciente formación en el área de las ciencias sociales en Argentina. Tendencias, vacancias y oportunidades” financiado por la Agencia I+D+i.

<sup>7</sup> Proyecto de Unidad Ejecutora IDIHCS “Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en el Gran La Plata (2015-2019)”.

El corpus empírico se constituyó a partir de la realización de entrevistas en profundidad; de una encuesta auto-administrada a doctores de reciente graduación; del relevamiento de informes institucionales y datos estadísticos de organismos científicos (nacionales y provinciales), resoluciones y documentos institucionales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); a información estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Se realizaron cuarenta entrevistas en profundidad a diversos actores: quince doctores de HCS de reciente graduación en la UNLP; seis directores de programas doctorales; diez secretarios de investigación y posgrado; dos funcionarios del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; dos integrantes del directorio del CONICET; cinco presidentes e investigadores de la CIC.

En la elección de los doctores entrevistados fueron considerados un conjunto de criterios para garantizar un abordaje amplio del campo de estudio: En principio, que los casos comprendan una representación sexo-genérica binaria (masculinos y femeninos), con diferentes rangos etarios (desde 35 a 60 años de edad) y variedad disciplinar dentro del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Comunicación Social, Historia y Trabajo Social). Se trabajó hasta lo que Bertaux (2005) denomina “saturación”, que alude al fenómeno por el cual después de un cierto número de entrevistas el investigador considera que no se distinguen nuevos elementos de relevancia, al menos en lo que concierne al objeto de investigación.

Para el estudio de las trayectorias se optó por un abordaje metodológico longitudinal retrospectivo. Tal como plantea Muñoz Terra (2012), los estudios longitudinales miran los procesos existentes entre dos puntos distintos a lo largo del tiempo, donde los estudios prospectivos parten de analizar el proceso desde el origen y siguiendo su avance en el tiempo presente, mientras que los estudios retrospectivos parten del presente mirando hacia el pasado. En este caso se optó por el estudio retrospectivo por el objeto de estudio y por la factibilidad del trabajo ya que, si bien se deben tomar recaudos ante olvidos y/o la deformación (consciente o inconsciente) de datos y recuerdos en la memoria de los sujetos entrevistados, permite estudiar diversas cohortes y períodos amplios hacia el pasado sin necesidad de hacer un seguimiento a lo largo del tiempo. Considerando, en primer lugar, que esta investigación pretende analizar cómo se fueron encadenando los acontecimientos en el

pasado de los sujetos para comprender el presente, sin detenernos de modo exhaustivo en los momentos de pasaje de un nivel educativo a otro como suelen aspirar los estudios prospectivos; en segundo término, que nos propusimos hacer un estudio que aborden diferentes cohortes de estudiantes de doctorado; y en último lugar, que para esta formación doctoral contáramos con el financiamiento del CONICET por un plazo máximo de cinco años en los cuales había que llevar adelante la lectura de la bibliográfica específica, el cursado de los seminarios del doctorado, relevamiento de fuentes, análisis y redacción de tesis; se consideró que el estudio longitudinal retrospectivo era el indicado para esta tesis.

En cuanto al carácter selectivo y al olvido sobre los hechos del pasado, Sautu (1998) plantea que el relato de una experiencia a partir de una entrevista, no es solo una descripción de sucesos acontecidos en el pasado sino una selección de los mismos y una interpretación en tiempo presente mediada por las experiencias posteriores a los hechos relatados. En línea con esto, Ricoeur (1995) sostiene, que la biografía proviene de una estructura narrativa, y de esta forma no hay biografía que tenga existencia por si sola sino que solo existen a partir de la construcción como relato, pues la biografía es una manera de construir una vida con palabras. De esta forma, en el proceso de la entrevista los dos interlocutores (entrevistado y entrevistador) se construye la biografía en forma de narrativa, ordenando los hechos de una determina forma, seleccionando algunos por sobre otros y olvidando episodios.

Con respecto a la encuesta, se realizó mediante formulario *online* entre los meses de mayo y junio de 2019 en el marco del proyecto de investigación PICT 2019. De respuesta anónima y autoadministrada, el cuestionario fue enviado a un universo de 1560 doctores en Humanidades y Ciencias Sociales de recientes graduación (entre 2004 y 2019) de universidades públicas y privadas, que abarcaron todas las regiones del país. El diseño se construyó sobre la base de 80 preguntas de respuesta múltiple o de breve desarrollo. Para esta elaboración se consideraron otros modelos internacionales en torno a la formación doctoral y el seguimiento de sus trayectorias (EUA-CDE, 2017; ISTAT, 2015 y 2019, Méndez, L. et al, 2019). Las respuestas recibidas corresponden a 823 doctores de 21 universidades públicas y privadas, con diversidad de casos por género, región y disciplina; por lo que se alcanzó una tasa de respuestas del 53%. Las mismas corresponden a doctores egresados en las siguientes disciplinas: Administración, Antropología, Ciencias Política, Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Comunicación, Comunicación

Social, Demografía, Derecho, Derecho Privado, Economía, Geografía, Historia, Humanidades, Relaciones Internacionales, Sociología y Trabajo Social. En esta tesis se tomarán en cuenta los resultados de la encuesta que corresponden al caso de la Universidad Nacional de La Plata.

Con respecto al acceso a los datos estadísticos del sistema universitario y científico, cabe destacar la escasa sistematicidad, accesibilidad y continuidad de los sistemas de información en el área de posgrado y ciencia y tecnología en la Argentina. No hay un organismo que centralice, procese y comunique de forma sistemática y clara la información científica nacional. Por el contrario, todo el trabajo de generación de datos requiere de un proceso artesanal, de la construcción de lazos con personas que trabajen en áreas que reciben algún tipo de información vinculada al sector. En este sentido, existen numerosos obstáculos burocráticos de acceso a sistemas como el SIGEVA, o a las bases de información estadística del CONICET o de las universidades nacionales. Si bien podría alegarse que, en el marco de la Ley de protección de datos personales, existe información sensible que no pueden ser difundidos, esto podría subsanarse ocultando referencias personales como se hace con otros sistemas de recolección de datos (Relevamiento Anual Educativo, Encuesta Permanente de Hogares, Pruebas Aprender). Por su parte, la base de datos de CVAR a la que se puede acceder, contiene notables ausencias y desactualizaciones sobre una parte del personal científico. Esto si bien puede servir como un primer acceso a información general de los investigadores, no es posible utilizarlo como una fuente fehaciente.

En cuanto a mi propia posición como investigador, considero importante mencionar las relaciones que establezco con el objeto de estudio. Por un lado, la tesis que presento es una parte de mis estudios doctorales y curso esta formación siendo becario del CONICET. Mis estudios de grado y de posgrado se inscriben en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales. Por otro lado, mi lugar de trabajo es el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET/UNLP) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), casa de estudio donde realizo mi formación doctoral. Estas inscripciones académicas y científicas habilitaron diversas posibilidades de acceso a información y me implicaron un ejercicio constante de distanciamiento y reflexión de un objeto de estudio del cual yo también formo parte. No obstante, las diversas instancias de reflexión de la cátedra de Historia, Política y Gestión del sistema educativo en la cual trabajo hace seis años, las

presentaciones de adelantos de las tesis en jornadas y en formato de artículos que tuvieron la revisión de pares expertos en la temática, y mi participación en un equipo de investigación PICT integrado por investigadores de distintas instituciones me han permitido comparar distintos escenarios y experiencias en torno a la formación e inserción de doctores, cuestión que enriqueció y fortaleció mi posicionamiento en relación con el objeto de estudio.

Las motivaciones que me condujeron a querer analizar este tema se remontan a mis estudios de maestría en Políticas de Desarrollo, donde se abrieron para mí un conjunto de preguntas y perspectivas de análisis sobre la relación entre el papel de los sistemas nacionales de innovación en los proyectos de desarrollo productivo, las relaciones entre ciencia, educación superior y Estado, y los vínculos entre sistema educativo y sistema científico. Esto derivó en un interés por conjugar mis estudios sobre las universidades nacionales en equipos de investigación con los análisis sobre los sistemas de ciencia y tecnología.

Nos interesa mencionar que el período final del trabajo de campo y la escritura completa de esta tesis se realizó en el marco de la pandemia COVID-19 que nos atravesó como un hecho social total y global (Assusa y Kessler, 2020). Este proceso limitó las posibilidades de recolección de algunas fuentes documentales de los organismos analizados, de revisión bibliográfica en forma presencial y modificó los tiempos de producción de conocimiento por el cambio en las condiciones laborales. Sin embargo, este proceso no implicó una modificación del tema, ni de la metodología y no afectó la realización de las entrevistas que restaban realizarse. Estas últimas se hicieron de forma virtual utilizando la plataforma Zoom lo cual, si bien implicaba un escenario y condiciones distintas a la entrevista presencial, no afectaron al desarrollo de la misma. A su vez, se sostuvieron los espacios virtuales de discusión y reflexión sobre el objeto de estudio en los equipos de investigación, con los directores de tesis y con los investigadores del instituto al cual pertenecemos. Consideramos que estos cambios en las formas de producción durante la formación doctoral deberán ser analizados en futuros estudios.

### **Estructura de la tesis**

Esta tesis presenta en su introducción el tema y el problema, los antecedentes y el abordaje metodológico, para luego desarrollar en dos partes la investigación. La primera parte se define como “Los virajes en la política científico–universitaria” y comprende los

capítulos 1, 2 y 3. La segunda parte, “Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales”, los capítulos 4, 5 y 6. Por último se desarrollan las conclusiones que dan cierre al trabajo.

En el capítulo 1 se relevan un conjunto de estudios que abordan las categorías centrales trabajadas en la tesis, relacionadas con políticas científicas, programas doctorales y trayectorias de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales. En este capítulo busco responder los siguientes interrogantes que organizan el desarrollo de la tesis: ¿Cómo se inscriben las políticas científicas argentinas en el campo científico a escala global y regional? ¿Qué influencia tiene el contexto sociocultural en la producción de conocimiento científico? ¿Qué lugar ocupan las universidades en la ciencia latinoamericana? ¿Qué relaciones se establecen hacia adentro del propio campo científico entre los diversos campos disciplinares? ¿Cómo analizar las trayectorias formativas y laborales de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales? El capítulo busca reconocer el carácter periférico que ocupa la ciencia latinoamericana y Argentina, para lo cual se nutre de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, y de los estudios sobre educación superior.

El capítulo 2 indaga los procesos de conformación de los organismos científicos en la década de 1950 y las políticas de formación de doctores, tanto a nivel provincial (a través de la Comisión de Investigaciones Científicas) como en la órbita nacional (a través del CONICET). Estos dos organismos tienen una relevancia especial en el campo y una vinculación particular con la UNLP en cuanto a las políticas investigación y de formación doctoral. De esta forma, apoyándonos en los estudios sociales de la ciencia, se pretenden reconstruir históricamente los diferentes períodos que atravesaron los dos organismos para detenernos en las características que asumen las políticas científicas a partir del año 2002 en la Argentina marcando un nuevo ciclo para el campo científico, y las implicancias que ello tuvo en la CIC y en el CONICET.

El capítulo 3 aborda la caracterización de la formación doctoral en el caso particular de la Universidad Nacional de La Plata. Se detiene inicialmente en los rasgos específicos que distinguen los planes de estudio, las carreras y el perfil de formación desde su nacionalización a principios del siglo XX. De esta forma se busca distinguir a la UNLP de las otras dos universidades nacionales existentes al momento de su fundación, en especial en la oferta de programas de doctorado y en las políticas institucionales que promovieron la investigación en la universidad, las cuales funcionaron como un antecedente relevante para comprender los

procesos de expansión del nivel a principios del siglo XXI. Luego se describen y analizan los diversos períodos que atravesó la UNLP en materia de políticas de investigación y de formación doctoral desde 1960 hasta 2018, en correspondencia con los diversos procesos políticos y sociales que marcaron el campo universitario nacional. Interesa especialmente esta reconstrucción histórica con el fin de reconocer las características particulares que asumió la formación doctoral de la UNLP entre los años 2000 y 2018.

El capítulo 4 analiza los procesos de expansión y diversificación de la oferta de doctorados en Humanidades y Ciencias Sociales en la Argentina, para luego desarrollar una caracterización de cuatro “estilos doctorales” construidos desde el análisis de las variables de admisión (selectivo o abierto) y orientación (académico o profesional) en las carreras de posgrado de la UNLP. Así, se revisita el concepto de “estilos educativos” (Rama, 1976) y se propone la definición de “estilos doctorales” para analizar los lineamientos heterogéneos e incluso contradictorios al interior del nivel doctoral en una misma universidad. En este sentido, el capítulo busca problematizar la diversificación de formatos institucionales que asumieron los programas doctorales en las últimas décadas en la Argentina y su incidencia en las trayectorias de los doctores en formación.

El capítulo 5 analiza las trayectorias de formación doctoral en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, considerando el proceso de notable expansión del nivel y la consecuente diversificación de la población que accede a estos programas, los cuales conocen nuevos mecanismos de financiamiento. A su vez, la exigencia de una mayor titulación dentro del campo científico–universitario en los años más recientes llevó a que la formación de doctorado empezara a ser un nivel demandado tanto por jóvenes recientemente egresados de la carrera de grado como por docentes e investigadores con más recorrido. A partir de estos antecedentes, el capítulo se interroga por la diversidad de formas que asumen las trayectorias de los doctores en formación, considerando el momento académico que estaban atravesando al momento de realizar sus estudios doctorales y analizando antecedentes académicos (estudios de grado, financiamiento de sus estudios doctorales), elecciones sobre su formación (programa doctoral, movilidad académica, iniciación en el nivel) y relaciones institucionales (con el director y el lugar de trabajo). En este sentido trato de responder al interrogante sobre cuáles son los rasgos que asumen las trayectorias formativas de los doctores en Humanidades y Ciencias Sociales recientemente egresados.

El capítulo 6 analiza las trayectorias laborales de los doctores en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales. Se parte de considerar que a nivel global y regional existe una preocupación por las notables dificultades que existen en la incorporación al mercado de trabajo por parte de los jóvenes investigadores, profundizada en el caso de las mujeres y en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales (Cruz-Castro, 2010; Auriol, 2013; Ramírez García, 2018; Leysinger, 2020). En este sentido, se analizan cuatro dimensiones: sector de trabajo, tipo de empleo diferenciado por principal o secundario, incidencia del doctorado en la obtención de nuevos empleos y condiciones de trabajo. Reconociendo la existencia de trayectorias heterogéneas y estableciendo relaciones con el análisis del capítulo 5, se construye una tipología de cuatro trayectorias doctorales: iniciación, complementaria, consolidación y consagración.

Por último en las conclusiones se integran tanto los hallazgos de los capítulos descritos como las caracterizaciones propuestas, y se presentan las líneas de estudio futuras.

## **PARTE 1**

### **Los virajes en la política científico – universitaria**



## **Capítulo I. Aportes teóricos para el análisis de políticas científico–universitarias y trayectorias de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales**

El objetivo de este primer capítulo es relevar un conjunto de abordajes teóricos que tienen como objetos de indagación las políticas científicas y de educación superior, la formación e inserción de doctores, así como también aquellos trabajos que refieren a la especificidad del campo de conocimiento de las Humanidades y Ciencias Sociales. En este sentido, el capítulo se nutre de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, y de los estudios sobre educación superior.

Compuesto por seis apartados, este capítulo pretende conceptualizar las políticas científicas, la formación y la inserción de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales. En el primero, se analizan los procesos de centros y periferias en la producción de conocimiento científico para reconocer otros, más globales, que inciden en el análisis de nuestro objeto. En el segundo apartado, se recuperan los aportes de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, también conocidos como el campo de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en donde se considerará, en particular, la línea de los estudios asociados a las políticas de ciencia y tecnología. En el tercer apartado, se recuperan los aportes de los estudios de la educación superior, en particular, los vinculados a las políticas de ciencia. En el cuarto apartado, se trabaja en torno al concepto de trayectorias para pensar las dinámicas en la formación doctoral como en la posterior inserción laboral. Seguidamente, en el quinto apartado, se desarrolla un análisis sobre la construcción y disputas de los campos disciplinares, en especial vinculados a las Humanidades y Ciencias Sociales. Por último, en el sexto, se presentan algunos conceptos para analizar las discusiones sobre los sentidos asociados a la utilidad del conocimiento científico que servirán para problematizar algunas fenómenos vigentes tanto en relación al sistema científico en general, como al campo de las ciencias sociales en particular.

El análisis de estos aportes teóricos partió de un relevamiento de las principales revistas académicas vinculadas al estudio de educación superior, ciencia y tecnología: a nivel nacional (*Redes / Revista de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología; Ciencia, docencia y tecnología; Revista argentina de educación superior; Revista latinoamericana de educación comparada, Ciencia, Tecnología y Política; Pensamiento universitario; Debate*

universitario; *Integración y conocimiento*); a nivel regional (*Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad; Clacso, Espacios*); a nivel global (*Social Studies of Science; European association for the study of science and technology; The Review of Higher Education*) como de repositorios digitales de tesis de universidades nacionales (Sedici, Sisbi, RepHic, Digital Unc, CONICET digital), identificando los referentes temáticos y sus recientes investigaciones.

### **1.1 Centros - periferias en la producción de conocimiento científico**

En 1967 el historiador estadounidense George Basalla escribió un trabajo titulado “*The Spread of Western Science*” donde planteó que el proceso de mundialización de la ciencia occidental se inició en el polo europeo hacia las sociedades no científicas. Allí exponía un esquema de tres fases en las que se produce esta difusión científica: fase de contacto (donde una sociedad no científica es únicamente fuente y objeto de la ciencia europea), fase de ciencia colonial (donde se inicia la producción científica en esa sociedad no europea pero con una total dependencia teórica y metodológica), y fase de ciencia independiente (que es ya cuando la sociedad científica construyó tradición científica independiente). Este esquema fue criticado tanto por su perspectiva eurocéntrica como por basarse en un modelo de difusión científica que supone unas ciertas características de la ciencia que perduran en el nuevo lugar y se difunden ubicando al receptor en un carácter pasivo (Lafuente, 1993). Sin embargo, este trabajo fue uno de los primeros que, desde los estudios más colonialistas, abordaron el problema de la ciencia en los contextos periféricos. De esta forma se distingue de los estudios de corte universalista, como la “*Republica de la ciencia: su teoría política y económica*” (1962) de Michael Polanyi, que entendían a la actividad científica como independiente de los contextos y las culturas.

Quince años más adelante, con la influencia de las corrientes constructivistas (Bloor, 1976; Barnes, 1982) que cuestionaban el carácter neutral de la ciencia y enfatizaban en su dimensión contextual, se iniciarán estudios sobre los procesos de producción científica desde América Latina destacándose los trabajos de la antropóloga argentina Hebe Vessuri. En 1983, esta autora junto con Elena Díaz y Yolanda Texera compilaron un libro titulado “*La ciencia periférica. Ciencia y sociedad en Venezuela*” donde se busca comprender las dinámicas de producción de conocimiento científico y la construcción del carácter más periférico de ese

conocimiento en los países de la región latinoamericana. Allí Vessuri plantea que la influencia del contexto sociocultural sobre la ciencia se aprecia en tres niveles de análisis: el nivel de los conceptos científicos; el nivel de los temas de investigación; y el nivel de las instituciones.

En el nivel de los conceptos, Vessuri afirma que los científicos en América Latina tienen una actitud más conservadora y trabajan con los parámetros de la “ciencia normal”, ya que es difícil que la comunidad científica nacional e internacional acepte conceptos surgidos de las periferias y no de científicos localizados en centros internacionales con fuerte renombre. Esto sucede, según la autora, “por los riesgos que supone la creación de conocimiento verdaderamente nuevo, tanto en términos de su costo económico como intelectual” (Vessuri, 1983, p.16). En cuanto a los temas de investigación, plantea que dentro de las disciplinas fundamentales en las que ya existe una ciencia madura “el aporte fundamental que las comunidades científicas de la periferia pudieran hacer está en la ciencia aplicada” (p. 20) más que en un “ciencia pura”. Esto se da, según la autora, orientado por las necesidades sociales, como por ejemplo en la medicina. Por último, es en el nivel de las instituciones donde “se ponen en juego un conjunto de relaciones de poder entre los hombres, se determinan los métodos de trabajo, los modos de transferencia y difusión de la información” (p. 20). Esta es, según la autora, la expresión concreta de las “estructuras” y las “mentalidades sociales” que en gran medida dan forma al modo de producción de los conocimientos científicos.

Continuando estos estudios, el peruano Marcos Cueto escribió en 1989 el libro *Excelencia científica en la periferia* donde planteó la necesidad de distinguir la “ciencia periférica” de la ciencia “en” la periferia. Así, la primera definición remitiría a una ciencia que se da en países con poco desarrollo científico: marginal en recursos, en investigadores y en temas de investigación. Por el contrario, la ciencia “en” la periferia hace referencia a un trabajo científico de excelencia que se da en países donde ya existen reglas propias que no son expresión de atraso sino parte de su propia cultura y de las interacciones con la ciencia internacional. Esta distinción es relevante porque, tal como plantea Kreimer (2010a) reconoce una heterogeneidad en las comunidades científicas locales posicionadas en contextos claramente diferenciados que el concepto de ciencia periférica tiende a desdibujar.

Estas ideas continuaron desarrollándose en la región, buscando superar cierta condición natural e inmutabilidad que muchas veces contraían los términos centro-periferia. En este sentido, Thomas y Dagnino (2000) plantearon que la condición de periferia es recreada y reproducida constantemente, y que lejos de ser un hecho dado, es “una construcción social que incluye no sólo una ego-ideología de un ‘centro’ (innovador y difusor, generador de teoría, creador de instituciones), sino una alter-ideología (alineada y coordinada, ortodoxamente aplicada, emuladora) de una ‘periferia’. Lejos de ser una causa exo-generada, la ‘condición periférica’ es un efecto que responde a las endo-causalidades de la dinámica local” (p. 21). Así imitar modelos institucionales de países centrales, alinear la base socio-técnica con intereses no locales, la incorporación de criterios de calidad exo-generado, limitar la realidad local con los conceptos de otros países centrales son algunas de dinámicas que promueven y refuerzan la condición periférica.

En esta línea de estudios, Pablo Kreimer hizo importantes aportes para pensar la condición de periferia científica en América Latina. Por un lado, propuso analizar estas dinámicas desde las tradiciones científicas de la periferia que se encuentran en relación con tradiciones localizadas en países centrales (2010b). De esta forma, propuso historizar estas relaciones en tres grandes etapas: internacionalización fundadora (1870-1920); internacionalización liberal (1920-1990); nueva división internacional del trabajo científico (desde 1990 en adelante).

La primera etapa se caracterizó por la institucionalización de nuevos campos científicos, en la que visitas de investigadores europeos fueron definiendo los temas de cada disciplina. La segunda etapa se divide en dos fases: en la primera (1920-1960) los líderes científicos negociaron individualmente las agendas y técnicas de investigación con los equipos centrales; y en la segunda (1960-1990) el desarrollo de los organismos y las políticas de ciencia y técnica en América Latina permitió una institucionalización creciente de la ciencia dando apoyo a la formación de investigadores y otorgando subsidios para investigaciones y viajes que consolidaron los vínculos internacionales. La última etapa que refiere Kreimer está marcada por un nuevo escenario global que se da hacia la década de 1990 y muestra una nueva distribución internacional del trabajo científico. Allí cambiaron algunos patrones de comportamiento de los países centrales en relación con la producción científica, tanto con la generación de enormes redes, como en las formas de colaboración

internacional por la disponibilidad de nuevos medios electrónicos. En este marco, América latina se relaciona con las redes de producción científica a través de lo que Kreimer (2010a) define como “integración subordinada”. Esto implica que la participación de las grandes redes internacionales conlleva un casi nulo grado de negociación de la agenda de trabajo y de las tareas asignadas para cada grupo de trabajo. En otras palabras, los trabajos de investigación se realizan en función de los intereses y problemáticas que reconocen los centros dominantes de producción científica en países desarrollados. Este rasgo de las relaciones entre científicos de la periferia con los centros científicos *mainstream*, implica una relación de gran asimetría, donde la integración a redes internacionales tiene como correlato la adecuación casi completa a intereses de otros ya definidos y estructurados.

Por otro lado, Kreimer (2016) propone complejizar el binomio de “centro y periferia” para reemplazarlo por sus plurales “centros” y “periferias”, separándolos de su relación habitual con una región geográfica. El autor afirma que “los diferentes centros y periferias quedan delineados en el interior de cada campo científico o tecnocientífico, en la medida en que podremos encontrar que en los países “Occidentales” o del “Norte” no todo lo que se genera en términos de conocimiento es igualmente “central” y que a menudo podría ser “periférico” en la dinámica de un campo determinado” (2016, p. 46). De esta forma una universidad europea puede resultar central en un campo determinado y periférico en otro, y a su vez esto puede darse de forma variada en las diferentes universidades latinoamericanas donde también puede haber posiciones centrales y periféricas según los campos de conocimiento.

Por último, como desprendimiento de los estudios de centros y periferias encontramos los análisis en relación a las asimetrías en la producción y circulación del conocimiento. En este sentido, Fernanda Beigel (2010, 2013 y 2014) indagó sobre los mecanismos que inciden en la construcción de la dependencia académica. Con la noción de dependencia académica hace referencia a “la estructura desigual de producción y circulación de conocimiento a nivel mundial” (2013; p.18), y en diferentes trabajos (Beigel, 2015 y 2017) analiza cómo esta estructura incide en la producción de conocimiento de comunidades científicas periféricas generando circuitos segmentados de consagración académica. Sin embargo, sostiene que las comunidades científicas periféricas no están carentes de autonomía, y a su vez, que los intelectuales periféricos no son meros objetos de conquista del pensamiento occidental, sino

que la producción intelectual transita por circuitos transnacionales que atraviesan los campos académicos nacionales segmentando los procesos de consagración. De este modo, se los considera periféricos porque la eficacia de su reconocimiento se ve limitada a un alcance/circuito regional, mientras que la producción de los centros científicos se difunde como universales.

A su vez algunos campos disciplinares, en especial en las Humanidades y Ciencias Sociales (en adelante HCS), han demostrado que no hay una reproducción mecánica de dependencia sino que existen, en los países periféricos, circuitos autónomos no reconocidos internacionalmente por no estar escritos en inglés (idioma mainstream por excelencia). Desde los años sesenta en América latina se generó un desarrollo institucional y una autonomía intelectual que contó con un fuerte circuito subregional de institutos de investigación universitarios y organismos (CEPAL, FLACSO, CLACSO, CELADE, ILPES, ILADES); a su vez se consolidaron sistemas universitarios públicos de gran tamaño en Brasil, México, Argentina y Chile. Esto produjo el surgimiento de tradiciones académicas locales (Beigel 2010, 2013, 2014). Las dictaduras militares del Cono Sur interrumpieron la consolidación de este circuito, debilitado aún más con las políticas neoliberales de la década de 1990. Recién a partir de los años 2000, esta tendencia regresiva comenzó a revertirse.

## **1.2 Las políticas científicas desde la periferia latinoamericana**

Las políticas de ciencia y tecnología son un producto tardío de la modernidad ya que se las incorpora como política de Estado en los años 50 del siglo pasado, en el marco de la Guerra Fría. Los orígenes de las políticas de ciencia y tecnología suelen ubicarse en Estados Unidos y Europa, a lo que luego de unos años se plegó América Latina.

Para definir qué entendemos por política científica es necesario primero partir de lo que se entiende por política estatal o pública; y para ello recuperamos la definición que elaboran Oszlak y O'Donnell (1981) desde el campo de las ciencias políticas:

Política estatal (o pública), en nuestra definición la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad

civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión (p. 112).

A partir de esta definición los autores plantean tres consecuencias a considerar. En primera instancia, la política pública se asocia a un conjunto de iniciativas que permiten reconocer la posición predominante del Estado frente a una problemática o cuestión. De esta forma, se desplaza de los sentidos asociados a la política como “acto reflejo” o como “respuesta aislada” y se entiende que esta puede ser explícita o implícita. Por otro lado, al ser varias unidades y aparatos estatales los que tienen participación en la temática, esto conlleva a que la posición pública que se establece sobre la cuestión en las diversas instancias puede ser inconsistente o conflictiva entre las partes. En general, esto se produce por el grado diverso de autonomía que tienen las unidades en el Estado, con intereses organizacionales o clientelares que son contradictorios entre sí y que influyen en la posición que el Estado establece ante algún tema o problema. Por último, los autores ubican al Estado como un actor más en el proceso de abordaje de alguna cuestión, lo cual supone “tomar partido” en su intervención apoyando determinadas posiciones, pudiendo así influir y alterar la relación de fuerzas entre actores que participan en el tema.

En relación con esto los estudios de las políticas públicas diferencian los términos *polity* (lo político), *politics* (la política) y *policies* (las políticas). El primero refiere a la vida pública de una comunidad; el segundo refiere al entramado de reglas, recursos y relaciones de poder que se establecen en esa comunidad, y el tercero concierne a las iniciativas que se ponen en práctica con la acción del Estado, que busca ejercer autoridad en esa comunidad (Fontaine, 2015; Rovelli, 2018). Si bien esta distinción de análisis continúa vigente, no asumiremos en la presente tesis una división tan definida sobre cada dimensión en los diferentes períodos analizados, ya que a veces se encuentran unidas cuando coaliciones de apoyo político a reformas están vinculadas a un diseño particular de esa reforma, o cambios en las estructuras organizacionales que participan en una política pública pueden modificar las relaciones de poder.

Hechas estas distinciones preliminares es posible avanzar en la definición de lo que se entiende por “política científica”. Las primeras conceptualizaciones sobre este tipo de políticas promovidas desde el Estado aparecieron con la finalización de la Segunda Guerra Mundial en los países desarrollados, cuando se buscó planificar y promover de forma pública las actividades de investigación (Dagnino y Thomas, 2000).

Si bien el estudio de los aspectos sociales de la ciencia y la tecnología ya estaba presente en las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales, fue a partir de los años 50 cuando estos estudios empiezan a sistematizarse con más fuerza. Los primeros antecedentes que pueden marcarse allí son los trabajos del sociólogo estadounidense Robert K. Merton, quien en 1938 publicó su tesis “Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Inglaterra del siglo XVII”, y los trabajos de John D. Bernal y de Michael Polanyi sobre la función social de la ciencia.

Los trabajos de Merton que estaban orientados al estudio de la comunidad científica plantearon tres lineamientos básicos para el funcionamiento de la ciencia: autonomía, acumulación y autorregulación. Estos principios eran centrales para que la ciencia pudiera generar conocimientos verdaderos.

Por otra parte, Bernal escribió en 1939 el conocido libro “La función social de la ciencia”, donde plantea a la ciencia como una empresa socialista con un fuerte potencial para transformar la realidad social y que debía ser el Estado quien formule, organice y planifique la investigación científica. Esta posición estaba en las antípodas de las ideas de Polanyi, quien siendo un defensor del liberalismo político y económico proclamaba la autonomía y la libertad de la ciencia, cuestión que quedaría plasmada en su trabajo de los años 60 “La república de la ciencia” (Gordon, 2017).

Con el fin del conflicto bélico se continuará esta línea de estudios que analizaban las normas para la regulación de la comunidad científica y el grado de autonomía necesaria para protegerla de injerencias externas. Esto último se debía a dos grandes procesos: por un lado, la experiencia del nazismo que generó la llegada de científicos europeos a Estados Unidos con intereses por una “ciencia pura” (aria) frente a una ciencia impura. Y a su vez, la Unión Soviética asumía como doctrina propia las ideas de Trophim Lisenko, que renegaba de la genética mendeliana y promovía nuevas ideas que ponían el énfasis en los caracteres adquiridos para el desarrollo de las plantas (Kreimer, 2017). Estas experiencias de fuerte

intervención estatal, con sentidos políticos muy definidos, alertaban sobre ciertos peligros de un campo científico sin la garantía de la autonomía en la producción de conocimiento.

Hacia mediados de la década de 1970 y durante la década de 1980, en un contexto de cierto descreimiento en la ciencia y la tecnología como principal saber legítimo para la intervención social y el mundo natural por los efectos negativos en el desempleo y el medio ambiente, surgen los estudios constructivistas de la ciencia. Con autores como David Bloor, Bruno Latour, Barry Barnes, Harry Collins, este programa estará marcado por una fuerte crítica a la ciencia como única fuente de legitimidad en la toma de decisiones públicas y planteará que lejos de ser algo neutral, la ciencia estaba fuertemente condicionada por creencias e intereses.

Así, para poder definir lo que entendemos por políticas científicas vamos a recurrir a Jacques Salomon (1977), quien plantea que son “medidas colectivas que toma un gobierno para fomentar, de un lado, el desarrollo de la investigación científica y tecnológica y, de otro, a fin de utilizar los resultados de esa investigación para objetivos políticos generales” (p. 45-46). Se trata de un concepto que podría ser análogo al de otras políticas públicas de sectores como la salud, la educación, el transporte, pero en este caso asociados específicamente a un sector en particular que es la ciencia.

En América Latina, si bien existe cierto debate acerca de si efectivamente existió una escuela de “pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología”, hubo un conjunto de autores que reflexionaron sobre este campo en las décadas del 60 y 70. Algunos de sus referentes más importantes fueron Jorge Sábato, Amílcar Herrera, Oscar Varsavsky, Rolando García, Natalio Botana, José Leite Lopes, Gustavo F. Bayer, Darcy Ribeiro, Francisco Sagasti, Osvaldo Sunkel, Miguel Wionczek, Luisa M. Leal, Alejandro Nadal Egea. Más allá de las diferencias ideológicas, el pensamiento de este grupo tenía un carácter político y se centraban en la función política de la ciencia (Dagnino, Thomas y Davyt, 1996). A su vez, propusieron una reflexión crítica sobre la concepción lineal de las actividades de Ciencia y Tecnología (CyT) desplazando los debates del campo desde la epistemología hacia el sentido político, económico y social de los laboratorios y las políticas científico-tecnológicas para América Latina (Hurtado, 2011).

A su vez, para el abordaje de algunas problemáticas, en esta tesis destacamos los aportes de Sábato, Varsavsky y Herrera que hicieron a este pensamiento latinoamericano,

aunque es importante mencionar que entre ellos hay notorias diferencias en las estrategias de cambio científico y futuros deseados. Por su parte, Sábato (1970 y 2004) mostraba dos fuertes preocupaciones: la falta de articulación de los centros de investigación científica con el Estado y la industria, y los mecanismos para desarrollar una autonomía tecnológica. Para esto hace un planteo teórico conocido como triángulo de relaciones entre “infraestructura científica - estructura productiva - Gobierno”, con el que pretendía poner de manifiesto la desarticulación entre los vértices, y a su vez representar el modelo de relaciones institucionales para que la ciencia promueva el cambio social. En cuanto a su preocupación por la autonomía tecnológica, plantea que no era necesaria una plena autonomía tecnológica regional, sino que la condición de dominio sobre la tecnología era dada por el grado de intervención en la configuración del “*mix tecnológico*” más adecuado a las condiciones locales. En este sentido, la necesidad de saber tecnológico debía realizarse una selección de tecnologías (Dagnino, Thomas y Davyt, 1996).

A diferencia de esta mirada, Varsavsky (1969) va a hacer un planteo más radical donde critica al modelo de producción científica imperante el cual, consideraba, reproducía las relaciones de dominación entre países y clases sociales. Así planteaba que: “En pocos campos es nuestra dependencia cultural más notable que en éste, y menos percibida.” (p. 13). Y a su vez criticaba el cientificismo de la comunidad científica argentina y en particular del CONICET, la concepción académica donde primaba una visión despolitizada y desvinculada de los problemas políticos y sociales del país. Así planteaba:

[...] científicista es el investigador que se ha adaptado a este mercado científico, que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos, y se entrega de lleno a su ‘carrera’, aceptando para ella las normas y valores de los grandes centros internacionales, concretados en un escalafón (p. 39).

En línea con esto, critica la tendencia a valorar el *paper* como la mejor forma de producir conocimiento: “Esta tendencia a usar sólo índices cuantificables –como el número de papers– es ya mala en Economía, peor en Sociología y suicida en Metaciencia, pero se usa porque es ‘práctica’” (p.29). A partir de esto planteará la necesidad de delinear una “ciencia politizada” para el cambio de sistema social.

En cuanto a Herrera, rescatamos el aporte que hace respecto de la existencia de políticas científicas “explícitas” e “implícitas”. Con las primeras hace referencia al conjunto de disposiciones y normas que se reconocen comúnmente como “la política científica de un país”, la cual se expresa en leyes, reglamentos, estatutos, planes de desarrollo y declaraciones gubernamentales. En cambio, las implícitas se expresan en la demanda científica y tecnológica de un proyecto nacional, que en definitiva determina el papel de la ciencia en la sociedad y que por no tener una estructuración formal se hace más difícil de identificar (Herrera, 1995).

Es importante aclarar que hasta aquí hemos utilizado a las políticas científicas para referirnos tanto a las políticas de ciencia como a las de tecnología; sin embargo, es posible de hacer una distinción. En primer lugar, existe una gran diversidad de modos de entender a la tecnología, sus vínculos con la sociedad y la economía. Así, podríamos decir que lo tecnológico no se entiende únicamente como la producción de un artefacto o el proceso para la producción del mismo, sino también como el saber o conocimiento que permite el desarrollo tecnológico (Kline, 2003). Las políticas tecnológicas se orientan a la promoción, regulación y evaluación del desarrollo tecnológico en este sentido amplio. De todos modos, a pesar de que es posible hacer esta distinción, en la presente tesis se analizarán de modo conjunto las políticas de ciencia y tecnología entendiendo que en ese ámbito operan como articuladamente.

### **1.3 Ciencia y educación superior o ciencia académica**

En esta tesis se analizarán las políticas de ciencia y tecnología en relación con las políticas de educación superior, en especial con las asociadas a la universidad. Esto se debe a que el recorte de estudio contempla un país latinoamericano, y como sucede en toda la región, es la universidad la principal institución en el desarrollo de la investigación científica. A esta estrecha relación, Prego y Vallejos (2010) la definen como “ciencia académica” entendiendo que allí se configura un vínculo entre la autonomía en la producción de saber – propia de las universidades nacionales– y la docencia.

Asimismo, en relación con el tema central – la formación e inserción laboral de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales –, es en la universidad donde se desarrollan los programas doctorales donde se forman los doctores del país. A su vez, las universidades

nacionales otorgan una cantidad importante de becas destinadas a este nivel de estudio de posgrado. Por lo tanto es necesario analizar las relaciones de la ciencia en el marco del desarrollo de la educación superior y la universidad.

El campo de estudios de la educación superior reconoce una tradición en Europa y Estados Unidos donde existe un cúmulo de conocimientos y reflexiones teóricas, las cuales han nutrido la progresiva expansión de la investigación de este campo en América Latina. Tal como plantean Krostch y Suasnábar (2002) los primeros antecedentes de este campo de estudios se pueden rastrear en el pensamiento filosófico de los siglos XVIII y XIX pero de modo muy segmentado, y es recién con la expansión de las Ciencias Sociales a mediados del siglo XX donde se encuentra una reflexión más sistemática sobre la universidad. Uno de los referentes que más se destaca en este período es Émilie Durkheim con el trabajo titulado “La Historia de la educación y de las Ideas Pedagógicas en Francia”, publicado en 1932. Se trata de los primeros trabajos desde la sociología sobre la universidad y la educación superior, donde el autor da cuenta de la centralidad que asumieron las universidades medievales en la conformación de los sistemas educativos modernos.

Otros dos autores que hicieron importantes aportes teóricos en los estudios de la educación superior fueron Pierre Bourdieu y Burton Clark. El primero de ellos ya venía desarrollando estudios teóricos vinculados a la educación desde su escrito “La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza” (Bourdieu y Passeron, 1970), pero su aporte más destacado al análisis de estudio del sector universitario fue a partir de su texto “*Homo Academicus*” (1984). En este trabajo el autor analiza los mecanismos que se llevan a cabo en la universidad para construir una forma de verdad, y plantea que la universidad es un espacio de una disputa donde se determinan las condiciones y los criterios de la pertenencia legítima y la jerarquía legítima (Krostch, 2001). En palabras propias de Bourdieu sobre este libro: “Tomar por objeto la universidad era tomar por objeto lo que, por lo general, objetiva; el acto de objetivación, la situación a partir de la cual se está legitimado para objetivar. (...) Objetivar al sujeto objetivante, objetivar el punto de vista objetivante” (Bourdieu, 1987, p. 98). En este sentido, el objeto de estudio de su trabajo es la universidad pero no las políticas de educación superior o las relaciones entre el Estado y las universidades.

A su vez, Bourdieu en sus trabajos “El campo científico” (1976) y su revisión hecha en “El oficio del científico” (2003), aborda a la ciencia a partir de la noción de campo

científico. Este concepto operó como un articulador para la interpretación en esta tesis, no de modo lineal (desde lo teórico a lo empírico) sino más bien dialógica. Así el concepto de campo, en discusión con la visión estructural-funcionalista de Merton y la visión semiológica de Bruno Latour y Steve Woolgar<sup>8</sup>, es entendido como un microcosmos dentro del espacio social, con reglas de juego propias, que se estructura de relaciones objetivas entre agentes y agencias ubicados en determinadas posiciones sociales que disputan allí un capital específico, tanto sea para conservarlo (por tener un posición dominante) como para subvertirlo (en búsqueda de una distribución diferente del capital). De esta forma la estructura de un campo se compone de una distribución desigual del capital y por lo tanto de una relación de fuerzas en búsqueda de ese capital. Cada campo mantiene lógicas propias con autonomía relativa, ya que también se ve influido por luchas externas.

En el campo científico se disputa el monopolio de la autoridad científica como capital específico. El autor lo define de la siguiente forma: El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia (Bourdieu, 1994 [1976], p.131).

Por otro lado, Clark escribió un libro titulado *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* (1983) que será uno de los primeros trabajos teóricos comparativos de los sistemas de educación superior que tuvieron influencia en las investigaciones de este campo, en especial en América Latina. Allí el autor desarrolla un esquema de modelos institucionales considerando tanto los fenómenos más “micro” en las facultades, departamentos y cátedras, como los procesos más sistémicos de este nivel educativo, otorgándole a las disciplinas una centralidad como fuente de autoridad. Como parte de este trabajo propone un triángulo de coordinación de los sistemas de educación superior para representar formas en que se distribuyen el poder y la hegemonía entre

---

<sup>8</sup> Mientras que Merton atribuía las desigualdades científicas a un subsistema social que otorgaba recompensas a los “expertos” o “sabios” según sus méritos científicos, Latour y Woolgar entendían lo social como texto y a la ciencia como un discurso más que producía “efectos de verdad” (Amar, 2016).

diferentes grupos de interés en varias naciones. De esta forma plantea que los siguientes tipos de coordinación pueden estar basados en: a) autoridad estatal; b) mercado; c) oligarquía académica.

Los trabajos de Clark inician un nuevo período de reflexión sobre las políticas de educación en la década de 1980 y con más fuerza en la década de 1990, ya que hasta ese momento en general la educación superior quedaba subsumida en la reflexión sobre la educación en general (Krostch y Suasnabar, 2002). En esos años empieza a constituirse un campo de reflexión más sistemático y autónomo con académicos y *practitioners* que han aportado en los estudios comparativos de la universidad: Ulrich Teichler (1996), Guy Neave (1994 y 2001), Philip Altbach (1996). A su vez en el estudio de la universidad de América latina se destacan José Brunner (1990) y Pedro Krostch (1993, 1997 y 2001). En particular este último autor ha sido uno de los pioneros en este tipo de estudio en el caso argentino, quien fundó en 1993 la revista “Pensamiento Universitario”.

La universidad, concebida como institución central para la producción de conocimiento y orientada hacia la investigación, se consolida en Europa recién a finales del siglo XIX, paralelamente con el afianzamiento de los estados nacionales. Si bien no constituye el único espacio generador de conocimiento científico, se le otorga un papel relevante en este plano, lo mismo que en la producción de conocimiento tecnológico, la investigación y la formación de científicos (Pestre, 2005; Salomon, 2008). En este sentido, si bien el estudio de las políticas públicas de Educación Superior comprende varios niveles institucionales de análisis (las facultades, departamentos, las autoridades centrales), las políticas gubernamentales adquieren un papel central ya que influyen en el tamaño y la complejidad del sistema y moldean las bases institucionales y disciplinares donde se asienta la profesión académica (Clark, 1983 y 1987).

Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen las políticas de gobierno, el territorio donde operan no está libre de restricciones y dichas políticas se ven mediadas por distintos actores universitarios con los que es necesario construir acuerdos para su implementación y desarrollo. En este entramado se interrelacionan políticas gubernamentales, interinstitucionales y extrainstitucionales que se influyen mutuamente, y confluyen legados de políticas públicas pasadas, así como características culturales y organizacionales ya institucionalizadas (Capano, 1996).

En miras a poder caracterizar las políticas científicas institucionales de las universidades nacionales en Argentina, Federico Vasen (2012 y 2013) plantea que estas suelen adquirir un carácter solidario al pretender que la mayor cantidad posible de docentes realice investigación, mientras que los organismos Ciencia y Tecnología priorizan a un grupo de investigadores más acotado. A su vez, afirma que las becas universitarias asumen un papel central en la iniciación a la investigación pero que en el nivel de posgrado suelen estar revestidas de un estatus menor de prestigio que las de organismos científicos por el menor monto del estipendio y por su alcance.

#### **1.4 Educación doctoral y trayectoria de doctores**

La relevancia que ha tomado el nivel de doctorado dentro del campo de los estudios sobre educación superior, condujo a un giro de la tematización desde la noción más amplia de “investigación académica de posgrado” al uso más extendido del término “educación doctoral”. De esta forma, se pasa de atender a la producción de investigación científica de forma más general a centrarse en las problemáticas, las prácticas y las relaciones involucradas en la realización de la formación de doctorado, la variedad de experiencias implicadas y los diversos mecanismos para lograr la graduación de doctores (Boud y Lee, 2009).

A su vez, la educación doctoral asume una centralidad notable al ser considerada uno de los indicadores a nivel global que mide la capacidad científica de los países, lo que lleva a algunos estados a buscar una profesionalización que trascienda las disputas y lógicas del campo académico, atendiendo al trabajo interdisciplinario y la producción de nuevos conocimientos en escenarios cambiantes (Jones, 2009; McAlpine, Paré y Starke-Meyerring, 2009). Así es que, considerando el proceso de expansión y diversificación de los programas doctorales, resulta relevante analizar el trabajo educativo en el proceso de formación, los itinerarios de los estudiantes doctorales y los conocimientos a desarrollar para el oficio de la investigación.

En cuanto a la noción de “trayectoria” ha sido conceptualizada de manera muy disímil por diversas tradiciones académicas, con una multiplicidad terminológica en el campo de las ciencias sociales. A pesar de ello, podemos sostener que estas investigaciones se inscriben dentro de la perspectiva biográfica, referenciada por muchos autores como “enfoque biográfico”. Esta perspectiva se centra en el interés por la trayectoria vital del actor social,

sus experiencias y su visión particular, que se da en un contexto específico (Pujadas Muñoz, 1992).

El recorrido biográfico está compuesto por un conjunto diverso de acontecimientos que atraviesan a los individuos en diferentes esferas y por las configuraciones sucesivas que estructuran la articulación entre esas esferas. De esta forma todo trayecto biográfico puede ser visto como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas con cierto grado de autonomía y dependencia unas de otras, como pueden ser: trayecto educativo, itinerario laboral, la vida familiar, entre otras varias (Muñiz Terra, 2012). Así el enfoque biográfico incorpora las siguientes dimensiones que se entrecruzan: los acontecimientos e instituciones que atraviesan esa historia y las percepciones que el individuo tiene de los mismos, considerando las condiciones más objetivas como las representaciones más subjetivas; el tiempo en el que transcurre esa articulación de elementos; la forma específica en la que esos elementos emergen en ese transcurrir del tiempo.

A su vez, en este enfoque se ponen en tensión al menos tres temporalidades que coexisten: la de los acontecimientos, que pueden objetivarse en fechas, actores, eventos; las interpretaciones o percepciones subjetivas sobre esos acontecimientos; y la temporalidad del análisis investigativo de esas interpretaciones de los acontecimientos. Esta diversidad de temporalidades está presente en el trabajo y no pueden ser consideradas como una unidad uniforme.

Muñiz Terra (2012) plantea que la noción de trayectoria, ha sido desarrollada en varios estudios de Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos, donde también se han utilizado otras categorías como “recorrido”, “itinerarios”, “carrera”, “proyecto biográfico”. En estos trabajos se suelen analizar las transiciones de las personas a lo largo de su vida, considerando sus itinerarios vitales en cualquiera de las esferas sociales en la que se desenvuelve la vida de los individuos (educación, familia, empleo, entre otros). Si se considera la dimensión educativa, se analizan las transiciones de los actores de un nivel educativo a otro más elevado.

A su vez, estos estudios diacrónicos se pueden subdividir en dos grandes corrientes: los trabajos con perspectiva más interaccionista que acentúan el papel que juegan los actores en la elaboración de la carrera; y por otro lado los análisis más estructuralistas que explican

a las trayectorias como procesos condicionados y dirigidos por fuerzas estructurales de diversa clase.

En los análisis sobre trayectorias desarrollados por Pierre Bourdieu, desde una perspectiva estructural-constructivista, parte de plantear una crítica tanto a los abordajes que aíslan las historias de vida de los contextos en los cuales se desarrollan, como a quienes trabajan a las biografías proponiendo “unos acontecimientos que sin estar todos y siempre desarrollados en su estricta sucesión cronológica (...) pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles” (Bourdieu, 1997 [1986], p. 75). De esta forma critica el modo lineal de los estudios biográficos que analizan las trayectorias como un todo coherente y con un orden lógico. También plantea que las trayectorias están ligadas a una matriz con estructura de red, desde donde se pueden ver las posiciones que el individuo fue ocupando en los diferentes campos y las relaciones que desde allí establece. Define la noción de trayectoria como la “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997 [1986], p. 82). Y esta trayectoria solo es posible de ser comprendida en el marco de relaciones objetivas que han unido al agente con el conjunto de los otros agentes del mismo campo, que es lo que el autor denomina como “superficie social”.

De esta forma, la noción de trayectoria está asociada con la de un tiempo narrado donde se ven interpretados tanto los acontecimientos pasados, la situación presente y las representaciones del futuro. Así, comprende un curso extendido en el tiempo que sigue el comportamiento de un individuo, de un grupo o una institución. Dicho comportamiento se ve atravesado por diversos factores (sociales, institucionales, disciplinares) que expresan circunstancias muy específicas. Así es que lo social y colectivo influye de forma significativa en las trayectorias. Con lo anterior, y tal como plantean Garforth y Cervinková (2009), las narrativas colectivas juegan un papel significativo en la configuración de trayectorias en las universidades. “Hacer una carrera” o “tener una trayectoria” es estar vinculado a una disciplina, formarse en un campo de conocimiento específico, en una comunidad con ciertas reglas académicas con las que hay negociar, y condiciones institucionales particulares que están influyendo en la configuración del itinerario (p. 186).

En estos estudios de trayectorias, el autor francés Godard (1998) ha desarrollado el concepto de “bifurcación” para hacer referencia a “lo inesperado” que acontece en estas

biografías. De esta forma plantea que en la vida de las personas acontecen ciertos hechos que son nudos o puntos de bifurcación que pueden marcar el itinerario favoreciendo un cambio en su dirección (p. 18). Las características de estos hechos pueden ser endógenas (propias de los actores como casarse, nacimientos, muertes, viajes) como exógenas (períodos históricos con hechos diversos).

Estos aportes permiten pensar diferentes dimensiones en el estudio de las trayectorias de formación e inserción laboral de doctores, considerando los vínculos entre individuo y estructura, entre las temporalidades de los hechos y de la interpretación, así como a las particularidades que tienen en el ámbito universitario y del trabajo.

### **1.5 Las disciplinas científicas, constitución histórica y conflictos presentes**

Considerando que la ciencia no es un universo homogéneo que se mantiene invariante en el tiempo y espacio, es necesario abordar algunos problemas teóricos en torno a las disciplinas científicas, su construcción histórica y algunos conflictos de poder allí presentes. En este sentido, tal como plantea Kreimer (2010b), es habitual encontrar estudios que abordan al campo científico como un todo en que unifican las disciplinas científicas y las prácticas internas, amalgamándolas sin reconocer diferencias hacia el interior de ellas (p. 18). Es por ello que vemos necesario reconocer las particularidades propias de cada campo específico.

En primer lugar, es importante considerar que en las disciplinas no hay nada natural y el modo de organizar el conocimiento y los métodos utilizados son una construcción social devenida, tal como plantea Stichweh (1992), de la estabilización comunicativa de roles “apropiados” y estructuras organizativas en universidades, de la diferenciación con las profesiones y la comunicación científica en publicaciones científicas. En este sentido, las disciplinas científicas son una construcción del siglo XIX, que sufrieron una transformación en el marco de la *Big Science*<sup>9</sup> y en el nuevo siglo vuelven a verse tensionadas.

Desde ese punto de partida, en la actualidad está vigente el debate alrededor de las disciplinas, sus límites y las relaciones con los objetos de estudio, pero también por el advenimiento de nuevas disciplinas que emergen. En este sentido, Marcovich y Shinn (2011)

---

<sup>9</sup> Proceso iniciado a finales de la segunda guerra mundial donde se desarrollaron investigaciones de gran envergadura científica, con gran cantidad de investigadores e instrumentos complejos. Explicaremos en profundidad en el capítulo 3.

desde una perspectiva neoinstitucionalista, parten de considerar que para este tipo de estudio es necesario centrarse en los procesos de cognición y la epistemología por sobre los factores institucionales (p. 583). Desde allí discuten con los planteos de aquellos que bregan por la interdisciplinariedad en desmedro de las disciplinas, considerando que estos autores plantean que son entidades transhistóricas y estables, dejando de lado las transformaciones internas de las disciplinas (que conservan rasgos históricos) y la emergencia de nuevas disciplinas.

Desde allí van a plantear, no solo la vigencia del estudio de esta temática, sino que en la actualidad están surgiendo una “nueva disciplinariedad” como consecuencia de la aceleración en la cantidad de conocimiento científico y debido a la creciente complejidad del mismo. La nueva disciplina no es estática y se compone de seis elementos: referente disciplinario, campo de investigación, múltiples combinatorias, proyectos, desplazamiento y temporalidad.

Desde una perspectiva más histórica, Pestre (2003) pone en discusión el cambio histórico de los regímenes de producción de/del conocimiento y el papel que allí ocupan las disciplinas. Advierte por un lado que la ciencia está ligada a las elites y a los sectores de poder, y por otro, que en las disciplinas se reorganiza la sociedad, porque en la *expertise* se observan disputas de poder y de legitimidad, que están asimétricamente distribuidas en la sociedad. En este sentido, resulta necesario repensar cómo organizar y distribuir la *expertise* de manera más simétrica frente a los desafíos de influencias de regulación regional e internacional, a los intereses económicos en pugna, y hacer esto de manera que se beneficie toda la sociedad y no solo una parte selecta de ella.

En este sentido, al analizar la historia de la ciencia en Argentina se reconoce que en los organismos científicos se evidencia una primacía de ciertas disciplinas por sobre otras, no solo en quienes conducen los organismos, sino en cómo se distribuyen los recursos económicos, cuales son las áreas prioritarias, entre otras. De esta forma, se disputa hacia dentro de la ciencia cómo se distribuye la legitimidad y quiénes hacen uso del poder para definir los lineamientos estructurales de la política científica del país.

A lo largo de la historia, la centralidad que han tenido las disciplinas humanísticas y luego las ciencias sociales ha variado. Al hablar de esa gran área de conocimiento de las Humanidades y Ciencias Sociales se hace referencia a un conjunto de disciplinas con

diferentes historias, tradiciones y perspectivas de análisis. Este gran área<sup>10</sup> se compone de disciplinas como: Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Literatura, Lingüística, Semiótica, Filosofía, Historia, Geografía, Antropología, Sociología, Comunicación Social, Demografía, Economía, Ciencias de la Administración, Psicología, Ciencias de la Educación, Arqueología y Antropología Biológica<sup>11</sup>.

Immanuel Wallerstein (1997) es uno de los autores que recupera la historia de este campo de conocimiento, y plantea que a partir de los XV y XVI con la irrupción de la modernidad, se busca secularizar las investigaciones y el mundo del saber que durante la edad media estaba concentrada en las autoridades clericales. Estos funcionaban como los intelectuales que explicaban los valores centrales de la civilización (la verdad, lo bello, lo bueno, etc.). Así, por un lado, el movimiento renacentista promovió que los filósofos buscaran el acceso a la verdad a través de la racionalidad de los individuos; y por otro lado, el movimiento reformista promovió el acceso directo de los individuos a Dios y lo bueno sin intermediarios. A pesar de haber puesto en duda la forma de acceso a la verdad, los filósofos durante los siglos XVI y XVII buscaron concentrar las mismas funciones que tenía el clero en el medioevo.

El autor plantea que en el siglo XVIII, empieza a aparecer la figura del científico que cuestiona esta forma de acceder a la verdad mediante ordenamientos divinos o leyes naturales, y que pretende conseguirla empíricamente con métodos específicos. Aquí se produce una primera separación entre la cultura filosófica humanista y la cultura científica natural, lo cual se expresó en una renovación de la universidad<sup>12</sup>, en especial en lo que se entendía por filosofía. Así la filosofía se dividió en la facultad de ciencias naturales o ciencias puras y por otro lado la facultad de humanidades o de artes y letras: esto expresaba la división de dos culturas distintas con tipos de saberes diferentes.

Con la revolución francesa, que incorporó nuevas ideas como la soberanía de los pueblos, comenzó a surgir entre las humanidades y las ciencias naturales el campo de las

---

<sup>10</sup> Esta caracterización surge de la división en grandes áreas del conocimiento del CONICET.

<sup>11</sup> Esta definición de ciencias sociales que adoptaremos, no se corresponde con la distinción de disciplinas sostenida en la estructura de facultades de la mayor parte de las universidades tradicionales, ni con la definición de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

<sup>12</sup> En la Edad Media la Universidad europea se organizaba en cuatro facultades: Medicina, Derecho, Filosofía y Teología. Wallerstein plantea que la teología se dirigía al clero, la medicina y el derecho a formar personas con actividades particulares en la sociedad, pero que en la filosofía se agrupaban muchos saberes que fueron reorganizándose.

ciencias sociales En particular esto se dio por la figura de los historiadores, quienes a partir del siglo XIX dejaron de ocuparse de contar las glorias del rey y del reino, para pasar a estudiar el pasado con archivos empíricos, buscando contar la historia verdadera sin las influencias de las opiniones que podría generar la posición política y cultural del historiador. La economía, la política y la sociología como las otras disciplinas del campo de las ciencias sociales surgen hacia finales del siglo XIX pero para centrarse en el estudio del presente; el propósito era el mismo que el de los historiadores, esto es, una búsqueda de la neutralidad por parte de los investigadores.

Así el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, se compone de diversas disciplinas que estudian fenómenos complejos que en la cotidianeidad parecen indivisibles, pero que son analizados por las disciplinas con diversas categorías, perspectivas y métodos. Así Wallerstein (1996) afirma: “ser histórico no es propiedad exclusiva de las personas llamadas historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales. Ser sociológico no es propiedad exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos, sino una obligación de todos los científicos sociales. Los problemas económicos no son propiedad exclusiva de los economistas, las cuestiones económicas son centrales para cualquier análisis científico-social” (p. 106). Sin embargo, la forma en que se construyeron las Humanidades y Ciencias Sociales tendió a una separación y fragmentación que resulta muy familiar en la actualidad.

### **1.6 Sentidos asociados a las utilidades del conocimiento científico**

Los debates en torno a la *utilidad social del conocimiento científico*, se centran en reconocer los vínculos entre la producción de ese saber y lo que la sociedad pueda hacer con él. Lejos de ser un debate cerrado, la utilidad es un terreno de disputa importante vigente y es parte central de la definición de las políticas de ciencia y tecnología. A su vez, para el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales estos debates son importantes por los procesos de deslegitimización que ha sufrido en diferentes países a escala global (Piovani, 2019).

Es relevante en este sentido hacer una distinción entre utilidad científica y utilidad social, donde la primera refiere a criterios construidos como válidos hacia el interior del campo científico en la medida que se aplica un método científico (Vaccarezza, 2004). Con esos criterios se busca garantizar que la producción de conocimiento hacia dentro de cada

disciplina se realice dentro de ciertos marcos. En cuanto a la *utilidad social* del conocimiento, se encuentra siempre supeditada a las relaciones sociales en las cuales se enmarca el trabajo científico, en tanto que no solo responde a criterios científicos sino a procesos de interacción social. Así es que la utilidad social tiene un carácter relativo a los diversos actores posibles de intervenir en el sentido del conocimiento, otorgándole cierto suspenso a la categoría que solo puede completarse en las interacciones sociales.

Desde esta perspectiva se pone en cuestión aquellas apreciaciones que entienden a la utilidad del conocimiento científico como asociada a un objeto, que puede ser transferido y utilizado como bien de mercado, y resulta valioso para el sistema de producción de bienes o servicios (Piovani, 2019). A su vez se le otorga a la ciencia una función social distinta a su autonomía e independencia auto-centrada, para poder ligarla a las demandas sociales, donde no son únicamente los actores científicos quienes deben intervenir en el proceso de producción de conocimiento.

En este sentido, plantea Vaccarezza (2004) que pensar la utilidad social conocimiento implicaría romper con la “torre de marfil” en la que la ciencia solo produce conocimiento para iluminados, desentendiéndose de las relaciones sociales por fuera de los muros del campo científico. Pero no alcanza con que exista un debate intelectual o buenos investigadores que realicen este tipo de trabajos, sino que esto debe sostenerse desde el diseño y gestión de las políticas públicas del sector, cuestión que hasta el momento pareciera no registrarse.

Así, pensar la utilidad como relativa a los procesos de interacción implica tener una perspectiva de corte más constructivista que hace más horizontal el proceso de significación del conocimiento científico, donde es posible pensar la utilidad en su plural “utilidades”. A su vez, este tipo de perspectiva valida cierta simetría en los actores que pueden intervenir. En tiempos de posverdad, donde movimientos antivacunas y teorías terraplanistas ganan fuerza poniendo en cuestión los conocimientos desarrollados por la ciencia (Fuller, 2016 y 2017; Sismondo, 2017), se presenta el desafío de generar mecanismos de jerarquización del saber y de los métodos utilizados para su construcción, para no caer de este modo en un relativismo que permita validar cualquier conocimiento.

Partiendo de este conjunto de conceptos que en la tesis utilizaremos como el instrumental teórico, abordaremos en los siguientes capítulos el estudio de las dinámicas entre políticas, instituciones y trayectorias de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales.



## **Capítulo II. El campo científico-universitario y las políticas de formación doctoral en Argentina y Provincia de Buenos Aires**

El objetivo de este segundo capítulo es caracterizar el surgimiento y consolidación de los organismos científicos y sus políticas de formación de doctores tanto en la Provincia de Buenos Aires como en la órbita nacional. Para ello se reconstruye el proceso histórico que atravesaron dichos organismos desde su creación analizando los vaivenes políticos e institucionales.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se profundizará particularmente en la construcción institucional de las políticas de becas por parte de la Comisión de Investigaciones Científicas, a sabiendas de que el peso relativo que tiene la CIC en el campo científico nacional es menor en relación al Consejo de Investigaciones Científicas Técnicas (en adelante, CONICET). Sin embargo, existe una vacancia de investigación sobre la CIC y, a su vez, este organismo se construyó desde sus inicios en un estrecho vínculo con la Universidad Nacional de La Plata, que es el caso de estudio de esta tesis. En este sentido, es posible observar pasajes de investigadores y expertos que ocupan cargos y funciones diversas en ambas instituciones en varios períodos históricos, estableciendo redes de relaciones institucionales. El análisis se detiene en el entrecruzamiento de las dimensiones de la ciencia provincial y nacional a fin de analizar de qué modo se desarrollaron sus políticas de formación de investigadores a lo largo de su historia y que características particulares alcanzaron en el ciclo iniciado a partir de los años 2000.

A su vez se mencionarán en cada período histórico algunos rasgos que asumen las dinámicas del campo universitario argentino. Esto se debe a que el recorte de estudio contempla un país latinoamericano, y como sucede en toda la región, es la universidad la principal institución en materia de desarrollo de la investigación científica. Asimismo, es en la universidad donde se desarrollan los programas doctorales que forman los doctores del país. Por lo tanto, es necesario analizar las relaciones de la ciencia en el marco del desarrollo de la universidad argentina.

El capítulo se compone de seis apartados que caracterizan la conformación y desarrollo de la CIC y del CONICET desde su surgimiento en la década de 1950 hasta el 2018. En un primer apartado, se indaga el escenario global y regional que caracteriza la creación de los organismos de Ciencia y Tecnología nacionales. En una segunda sección, se

exploran las características específicas que asumieron en sus orígenes la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) como organismo de la Provincia de Buenos Aires y el CONICET como organismo nacional en la formación de doctores. En tercer lugar, se examinan las relaciones de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-83) y los organismos científicos (CONICET y CIC), en tanto momento en el que se configura una relación clave entre éstos últimos y las universidades nacionales. Luego, nos detenemos en las características que asumen estos organismos y sus políticas en el retorno democrático. Posteriormente, se abordan las reformas de los años 90 en el campo científico, que promovieron innovaciones y fuertes cambios en los actores y organismos que se incorporan al mapa del sector, en los mecanismos de gobiernos, en las relaciones entre Estado-ciencia-mercado y en el financiamiento del sector. En el último apartado analiza el período iniciado en el 2002, donde se definen los principales lineamientos en el sector de Ciencia y Tecnología a nivel nacional y provincial que marcan el inicio de un nuevo ciclo para el campo científico en el país, pero en particular para el nivel de doctorado. Para ello se analiza en primer lugar el estado de situación luego de la crisis política y económica que sufrió la Argentina a finales del año 2001, y en segundo lugar, las medidas tomadas desde el año 2002 al 2018.

El corpus empírico de este capítulo está conformado por el análisis de bibliografía especializada para la caracterización de la creación de los organismos de Ciencia y Tecnología. También se utilizan datos estadísticos secundarios e informes generados por organismos públicos de Ciencia y Tecnología (CONICET y CIC). Por último, se incorporan referencias de las entrevistas semiestructuradas realizadas en el marco de esta investigación a funcionarios públicos de diferentes gestiones ministeriales, de organismos públicos y de universidades nacionales.

## **2.1 Antecedentes globales, regionales y nacionales en la creación de los organismos nacionales y provinciales de Ciencia y Tecnología**

La segunda guerra mundial movilizó un conjunto de recursos científicos como nunca antes había sucedido en la historia, que llevaron a un cambio desde una escala más artesanal en la investigación hacia una industria de equipos e instrumentos. Así se iniciaron mega proyectos orientados a la guerra financiados por gobiernos nacionales y organismos

internacionales como fue el caso del Proyecto Manhattan<sup>13</sup> y desarrollos tecnológicos de gran magnitud como la bomba atómica.

Una vez finalizada la guerra, el papel de la ciencia se orientó hacia el progreso de la sociedad. En este marco, Vannevar Bush elaboró un informe titulado “*Science: The Endless Frontier*” en respuesta a un pedido del presidente F. D. Roosevelt<sup>14</sup> en 1945, donde planteó cómo organizar y seguir financiando el desarrollo científico. Esto definió un hito en el diseño de las políticas científicas por parte de los Estados Nacionales.

Bush era ingeniero del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) y director de la Oficina de Investigación y Desarrollo Científico de Estados Unidos, y en este informe presentaba los lineamientos generales para que el gobierno norteamericano pudiera tener políticas de promoción de las actividades de investigación, entre las cuales propuso la creación de la *National Research Foundation* (Hurtado, 2010). Este fue el principal antecedente que motivó la creación en 1950 de la *National Science Foundation* (NSF) en Estados Unidos, y fue el impulso que promovió diversas expresiones de institucionalización de la ciencia en cada país, como los ministerios de ciencia en Europa promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Salomon, 2000) y los consejos nacionales en América Latina promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En la propuesta de Bush subyacía un modelo lineal de producción e innovación de la ciencia que contó con diferentes fases que iban en una sola dirección: la ciencia básica se encuentra en un extremo de la línea, seguida por la investigación aplicada y finaliza en el otro extremo con el desarrollo experimental que produce un beneficio social. La primera tiene una centralidad importante porque produce conocimientos de mayor abstracción que son el sustento para el desarrollo tecnológico y es generada por científicos en universidades e institutos de investigación. En este sentido la ciencia básica se lleva adelante impulsada por la curiosidad, “sin considerar los fines prácticos”, buscando un “conocimiento general y una comprensión de la naturaleza y sus leyes” (Bush, 1999 [1945], p.112). La propuesta de Bush era que el Estado invirtiera en ciencia básica por ser quien empujaba el progreso tecnológico

---

<sup>13</sup> Este proyecto consistió en la investigación y desarrollo de armas nucleares durante la Segunda Guerra Mundial y estuvo liderado por Estados Unidos con apoyo del Reino Unido y de Canadá.

<sup>14</sup> El informe fue entregado a Harry Truman que fue el sucesor presidencial de Franklin D. Roosevelt.

de la sociedad (Mitcham, 2007); consideraba que estas investigaciones ampliaban las fronteras del conocimiento y otorgaban insumos para que las empresas industriales pudieran desarrollar tecnología.

A su vez, Bush buscaba un determinado modo de intervención estatal donde el estado apoyara o apoyaría a la ciencia subvencionando la investigación básica pero garantizara o garantizaría la autonomía de los científicos frente a otros intereses: “El progreso científico en un amplio frente resulta del libre juego de intelectos libres, que trabajen sobre temas de su propia elección, y según la manera que les dicte su curiosidad por la exploración de lo desconocido” (Bush, 1999 [1945], p. 105). De esta forma pretendía que la comunidad científica, por su carácter desinteresado, se autorregule, y con este funcionamiento la sociedad se vería retribuida con grandes beneficios económicos y tecnológicos. Así es que la NSF fue una agencia gubernamental de los Estados Unidos que promovía la investigación pero con autonomía para el desarrollo de la ciencia.

La NSF impulsó la investigación y educación fundamental orientada a la investigación básica, y se creó junto con otro conjunto de agencias especializadas de investigación<sup>15</sup> vinculadas al complejo industrial-militar y orientadas al desarrollo tecnológico. Esta estructura institucional con organismos diversificados se diferencia de la propuesta realizada por Bush, que proponía crear un organismo centralizado que concentre mayores competencias (Gordon, 2017). Por esos años en Estados Unidos aumentaron considerablemente los recursos humanos destinados a la investigación, a la vez que se desarrollaron técnicamente y en volumen nuevos instrumentos para la actividad científica. En paralelo, se contó con un presupuesto claramente más elevado para esta actividad y se incorporaron diversas instituciones y organismos (universidades, institutos y empresas). A este conjunto de cambios y transformaciones se lo define dentro de los estudios sobre la Historia de la Ciencia y la Tecnología como un un pasaje de la “Little Science” a la “Big Science” (Price, 1963).

El proceso de institucionalización de la ciencia se extendió e influyó en el diseño de los organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología (ONCyT) en América Latina, donde se van a retomar los rasgos fundamentales de los modelos organizativos de ciencia de Europa

---

<sup>15</sup> Algunos ejemplos de esta institucionalización son la National Institutes of Health y la US Atomic Energy Commission.

occidental (Oteiza, 1992). Si bien algunos países ya contaban con organismos científicos, tal como se muestra en el cuadro 1, a partir de la década de 1960 se dará una expansión de estos consejos en la región. A su vez aquellos países donde ya estaba institucionalizada la ciencia (México, Brasil y Argentina) tendrán transformaciones en sus organismos en este período con la influencia de la UNESCO (Barreiro y Davyt, 1999).

**Cuadro 1. Año de creación de los ONCyT de países de América Latina**

<b>País</b>	<b>Nombre</b>	<b>Sigla</b>	<b>Año</b>
México	Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica	CNESIC	1935
	Instituto Nacional de Investigación Científica	INIC	1950
	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACYT	1970
Argentina	Dirección Nacional de Investigaciones Técnicas	DNICT	1950
	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas	CONICET	1958
	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACyT	1968
Brasil	Conselho Nacional de Pesquisas	CNPq	1951
	Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	CNPq	1974
Uruguay	Consejo Nacional de Innovación, Ciencia y Tecnología	CONICYT	1961
Chile	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica	CONICYT	1967
Venezuela	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas	CONICIT	1967
Colombia	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	COLCIENCIAS	1968
Perú	Consejo Nacional de Investigación	CNI	1968
Bolivia	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACyT	1969
Costa Rica	Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas	CONICYT	1972
Ecuador	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACyT	1979

**Fuente: Elaboración propia en base a Barreiro (1999), Alcantar (2009), Feld (2010) y páginas web oficiales de los organismos científicos mencionados**

Para el desarrollo institucional de la ciencia en América Latina se contó con el apoyo de organismos internacionales<sup>16</sup> como la UNESCO, que bajo el modelo lineal ofertista, consideraba a la ciencia y la tecnología como un factor central para el desarrollo nacional. Este organismo creó en 1949 un centro de Centro de Cooperación Científica para América Latina en Montevideo; y hacia 1952 creó un Programa de Asistencia Técnica, cuyo objetivo era difundir y promover la creación de Consejos Nacionales de Investigación Científica en la región (Gordon, 2017).

A su vez, con los trabajos<sup>17</sup> de Raúl Prebisch como posible punto de inicio, la década del 1950 y 1960 se caracterizaron como el momento de auge de las ideas desarrollistas generadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Tal como plantea Suasnábar (2004) con la preocupación por conocer las causas, limitaciones y obstáculos para el desarrollo, la CEPAL promovió un pensamiento económico latinoamericano, que luego se amplió de su dimensión económica con preocupaciones sociológicas y políticas. Allí había una promesa de desarrollo que caracterizó un clima de optimismo en los años sesenta y setenta marcando una nueva etapa en la región, que encontrará en la idea de “modernización” una vía para alcanzar el proceso de ingreso a la modernidad de las sociedades latinoamericanas. El desarrollismo como conjunto de ideas articuladas colocaba su centro en la convicción ampliamente extendida de la capacidad estatal para promover y orientar un proceso de cambio social organizado en el cumplimiento de ciertas metas-objetivos. Estas corrientes de pensamiento le asignaron a la investigación y producción científica un papel central en el proceso de desarrollo de la estructura social, e influirán en las ideas regionales de la época para la modernización de las universidades nacionales y la creación de organismos científicos nacionales.

En la Argentina se puede reconocer un primer período de institucionalización de la ciencia desde finales del siglo XIX con la creación del Servicio Meteorológico Nacional (1872), el Servicio de Hidrografía Naval (1879) y el Instituto Geográfico Nacional (1879), los primeros laboratorios en dependencias del Estado<sup>18</sup> y la creación de los primeros institutos

---

<sup>16</sup> A partir de la década de 1960 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fue uno de los principales organismos multilaterales de crédito que realizó fuertes aportes a la promoción de la ciencia y la tecnología en América Latina (Gordon, 2017).

<sup>17</sup> Los primeros trabajos en 1950 se titularon: “El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas” y “Estudio Económico de América Latina”.

<sup>18</sup> Un ejemplo de ello es el Laboratorio de Ensayos Materiales de Obras Sanitarias (Myers, 1992).

de investigación universitaria (Myers, 1992). Como parte de esto último en la UBA se creó el Instituto de Microbiología (1886), el Instituto de Fisiología (1919); la UNLP contaba con el Museo de Ciencias Naturales (1884), el Observatorio Astronómico (1883), se creó el Instituto de Física (1909) y varios laboratorios<sup>19</sup> de investigación en la sección de Pedagogía (1906) (Podgrorny, 1995; Iucci, 2001; Perdomo, 2008). A su vez, en 1871 en la Provincia de Córdoba se creó un Observatorio que estaba orientado hacia las “ciencias puras” (Hurtado, 2010).

Este proceso se profundizaría a partir de la década de 1930 cuando, por un lado, el Estado Nacional refuerza su apoyo a la ciencia impulsando la investigación en las universidades nacionales con la creación de museos y observatorios, laboratorios técnicos en dependencias del Estado y en empresas públicas<sup>20</sup>; y por otro lado, con el desarrollo científico de empresas privadas y de investigadores particulares (Myers, 1992). Sin embargo estas actividades de investigación avanzaban de modo más retrasado que en los países del norte industrializado, en gran parte por una falta de demanda de los sectores de producción de bienes y servicios (Oteiza, 1992).

En sintonía con estas tendencias, el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires creó en 1942<sup>21</sup> el Laboratorio de Entrenamiento Multidisciplinario para la Investigación Tecnológica (LEMIT)<sup>22</sup> bajo dependencia del Ministerio de Obras Públicas. Este laboratorio tenía como propósito “hacer investigaciones sobre la calidad y duración de los materiales”, que permitieran mejorar los costos con el uso de materiales locales y la metodología de construcción de las obras desarrolladas por el estado provincial. De esta manera se buscaba fomentar la investigación aplicada para el desarrollo de la industria nacional (Delgado, 2016).

Ya la década de 1950 será un período de creación de un conjunto de instituciones científicas y tecnológicas promovidas por el Estado Nacional que fueron conformando el Complejo Científico y Tecnológico (Oteiza, 1992). Una característica importante de este proceso es que este desarrollo institucional se dio por fuera de las universidades nacionales.

---

<sup>19</sup> Laboratorios de Fotografía, de Micrografía Nerviosa, de Antropología y de Psicología (Stagno, 2006).

<sup>20</sup> Como parte de esta expansión científica puede mencionarse la creación en 1935 del laboratorio especializado por parte de Yacimiento Petrolíferos Fiscales.

<sup>21</sup> Si bien el proyecto empezó a diseñarse en 1933, se tardó nueve años en lograr la inauguración. En octubre de 1940 estaba terminado el edificio y a través del Decreto N°3.429 el 5 de marzo de 1942 se habilitaron las actividades y se designó a Ingeniero Grisi como director (Delgado, 2016).

<sup>22</sup> Su primer nombre en 1942 fue Laboratorio de Ensayo de Materiales del Ministerio de Obras Públicas (LEMOP). Pero dos años más tarde se cambió el nombre por LEMIT (Delgado, 2016).

Así durante el primer gobierno de Perón se creó en 1949 el Ministerio de Asuntos Técnicos y a partir de allí un conjunto de organismos e instituciones públicas de Ciencia y Tecnología: Consejo Nacional de Energía Atómica (1950-1952), Dirección Nacional de Energía Atómica (1951), Planta Nacional de Energía Atómica (1951), Instituto Nacional de Investigaciones de las Ciencias Naturales (1951), el Instituto Antártico Argentino (1951), el Instituto de Investigaciones científicas de las Fuerzas Armadas (1954). Ya en 1955 se creó el Instituto de Física de Bariloche, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (1956) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (1957).

A su vez, desde la década de 1930 hay antecedentes que dan cuenta de los diversos intentos que se fueron desplegando para crear un organismo transversal a todas las disciplinas con el objetivo de formar una comunidad científica con capacidad de influir en el desarrollo nacional y las políticas estatales. Así es que Bernardo Houssay, Enrique Gaviola, Luis Leloir, Eduardo Braun Menéndez y Augusto Durelli son algunos de los actores centrales que, desde diversos campos de estudio y con diferentes trayectorias, fueron consolidando la necesidad del campo de científico de crear un organismo nacional que reuniera a la comunidad científica financiada con fondos públicos.

Un primer antecedente institucional fue la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias (AAPC) creada en 1933. Presidida por Bernardo Houssay<sup>23</sup>, reunía a un grupo de científicos (que en su mayoría eran médicos y químicos) dedicados a la investigación y la enseñanza de las ciencias en instituciones públicas. Esta institución se propuso desarrollar estrategias de financiamiento de la ciencia, difundir la actividad del sector y elaborar diagnósticos del sector (Hurtado, 2010). Desde allí se bregaba por crear una institución nacional que sea transversal a los grupos disciplinarios para lograr mayor incidencia de la ciencia, financiada por filántropos locales. Desde 1935 la AAPC logró otorgar becas externas (para el estudio en el exterior) e internas, y subsidios de investigación con financiamiento público y privado<sup>24</sup> (Fischer, 2009; Hurtado, 2006 y 2010).

En 1950 se crea la Dirección Nacional de Investigaciones científicas y técnicas (DNICYT) dependiente del ministerio de asuntos técnicos. En 1951 se crea el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CNICYT) como organismo coordinador

---

<sup>23</sup> A su vez desde 1919 era el director del Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>24</sup> Una de las instituciones privadas que mayor apoyo otorgó fue la Fundación Rockefeller (Hurtado, 2006).

de la política científica, el cual funcionó hasta 1954 cuando fue reemplazado por la Comisión permanente de investigaciones científicas y técnicas, dependiente de la DNICYT (Hurtado, 2006).

## **2.2. La creación de los organismos de Ciencia y Tecnología en la Argentina y el desarrollo de la investigación en las universidades**

En el marco del golpe de Estado nacional autodenominado “Revolución Libertadora”, el interventor de la provincia de Buenos Aires (1955-1958) Emilio A. Bonnacarrére decretó el 5 diciembre de 1956 la creación de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC)<sup>25</sup>.

La comisión estaba compuesta por Héctor Isnardi, Enrique Loedel Palumbo, Luis Bontempi, Roberto Mercader y Ángel Borrello. Todos ellos hombres con un fuerte reconocimiento como investigadores, que habían desempeñado funciones docentes o académicas en la UNLP, y algunos cesanteados o perseguidos durante el peronismo: Isnardi era uno de los primeros egresados del doctorado en física del país en la UNLP, director del Instituto de Física de la UNLP (1944-47) y cesanteado de la UNLP en 1947 (Von Reichenbach y Bibiloni, 2012); Enrique Loedel Palumbo era Doctor en Ciencias Fisicomatemáticas por la UNLP, investigador del Instituto de Física de la UNLP, con muchos artículos de reconocimiento internacional sobre la relatividad física y en 1948 se trasladó a la Universidad Nacional de San Juan por el alto nivel de conflicto que existía en la UNLP<sup>26</sup> (Von Reichenbach y Bibiloni, 2012; Von Reichenbach y Andrini, 2015); Luis Bontempi era Doctor en Química egresado de la UBA, docente de la UNLP en la Facultad de Ciencias Exactas y del Colegio Nacional Buenos Aires, columnista científico del diario “La Prensa” y declarado anticomunista (Bontempi, 1959); Roberto Mercader era Físico egresado de la UNLP e investigador del Instituto de Física de la UNLP (Von Reichenbach y Bibiloni, 2012);

---

<sup>25</sup> Los decretos fundacionales, que se dieron de forma consecutiva, fueron: El N° 21.995, que define la importancia de la creación de la CIC y sus lineamientos generales; y el N° 21.996, que establece la creación de una comisión “ad honorem” que debía elaborar el proyecto de reglamento que regulaba funcionamiento, facultades y obligaciones de la Comisión Honorífica.

<sup>26</sup> En 1955, el interventor de la UNLP durante la autodenominada “Revolución Libertadora”, Benjamín Villegas Basavilbaso, invitó a Enrique Loedel Palumbo a reintegrarse a la UNLP y lo postuló para ser jefe del Departamento de Física. Sin embargo no alcanzó el cargo porque tuvo la oposición del Centro de Graduados de la Facultad, quienes objetaban que durante el peronismo había desempeñado tareas universitarias en la UNSJ.

Ángel Borrello era Doctor en Ciencias Naturales con especialidad en Geología y Profesor de Geología Cronológica de la UNLP (Cingolani, 2013). Este vínculo que se establece entre quienes ocupan cargos en la CIC y en la UNLP desde la fundación del organismo provincial será una marca que es posible registrar en otros ciclos históricos, donde se establecen pasajes de investigadores y expertos de una institución a la otra ocupando diversos cargos y funciones.

Un año después, el 28 de agosto de 1957, se sancionó la primera Ley Orgánica de la Comisión de Investigaciones Científicas (Ley N°14.713) que le dio funcionamiento pleno al organismo como un “ente descentralizado con autarquía” para el desarrollo de actividades científicas (Art. 1). A su vez, se estableció que su vínculo con el Poder Ejecutivo se mantendría “por intermedio de la Secretaria General de la Gobernación” (Art.5). A su vez el Dr. Héctor Isnardi fue elegido como primer presidente de la CIC, el Dr. Enrique Loedel Palumbo como vicepresidente, el Dr. Luis A. Bontempi como Secretario y el Dr. Angel V. Borrello como vocal. De esta forma la CIC fue, junto al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), de los primeros organismos de Ciencia y Tecnología a nivel nacional.

La necesidad de contar con investigadores formados para iniciar las actividades científicas<sup>27</sup> lleva a que el organismo se apoye tempranamente en los institutos de investigación de la Universidad Nacional de la Plata y los laboratorios de dependencia provincial (en particular el LEMIT), en especial para el desarrollo en los campos más consolidados de la región como: ingeniería, electrónica, física, biología, geología y astronomía. Cabe destacar que las Humanidades y Ciencias Sociales no estaban comprendidas en un principio. A su vez la CIC disponía de fondos propios de libre disponibilidad que surgían “del 15 % de lo producido por la lotería de la provincia”, aportes del presupuesto como contribución de rentas generales, de la prestación de servicios a entidades privadas y la generación de patentes (Art.18 - Ley N°14.713).

Desde su fundación se plantea que el organismo tiene como objetivo “promover y realizar investigaciones, así como evacuar las consultas que le formule el Gobierno Provincial en asuntos de orden técnico y científico” (Art. 2 - Ley N°14.713). Así, el organismo fue diseñado con una estrecha vinculación a las demandas del “poder ejecutivo y otros organismos del Estado, sobre asuntos o problemas científicos” (Art.16), lo que fue

---

<sup>27</sup> Hacia 1960 el organismo creó la revista *Anales*, donde difundía los resultados de las investigaciones.

definiendo un perfil institucional que si bien contaba con autonomía científica, tenía un marcado interés de vinculación a los problemas territoriales de la región. Este origen fundacional va a definir un vínculo particular entre el Estado provincial y este organismo científico donde, al ser un eje prioritario el desarrollo de conocimiento científico para el diseño de políticas públicas, cobran protagonismo las disciplinas, los laboratorios e investigadores que puedan hacer transferencia científica, con conocimiento más técnico o instrumental. Esto implica establecer prioridades en la agenda de investigación científica que, en contraste con su definición por las líneas de investigación propias de los campos disciplinares o las inquietudes de los investigadores, estaban delineadas por las demandas públicas que tenía el Estado Provincial.

A su vez, se estableció entre las funciones de la CIC el “otorgar becas de estudio o perfeccionamiento en institutos que funcionen en el país” y “subvencionar a institutos, laboratorios u otras entidades de labor científico” (Art.16 - Ley N°14.713). De esta manera se estableció desde su fundación como un eje central del organismo la formación de investigadores con becas que se orientaban a dos finalidades: realización de investigaciones aplicadas de corta duración (entre 2 meses y un año) y la asistencia a congresos donde la beca se acotaba solo al lapso de tiempo del encuentro. Estas fueron otorgadas a docentes universitarios y profesionales de ministerios públicos provinciales para perfeccionarse o investigar sobre temas relacionados a vialidad, electricidad, petróleo, salud pública, producción agropecuaria, educación y contaduría (Memorias institucionales CIC, 1958-67)<sup>28</sup>. Por lo tanto, en el origen del organismo el campo de las humanidades y ciencias sociales fue promovido parcialmente por el interés en las problemáticas educativas y económicas de la provincia a la que se le otorgaron una porción de las becas<sup>29</sup>.

El 5 de febrero de 1958, todavía bajo el gobierno de facto encabezado por Pedro Aramburu, se decretó<sup>30</sup> la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y

---

<sup>28</sup> Se otorgaron entre 12 becas en 1958, 59 en el lapso de 1961 y 1962, 23 en 1963 y 12 en 1967 (Memorias institucionales 1958-67).

<sup>29</sup> Se le otorgaron becas a Aurora Sirio de Santilli, Ana Maria Idiart de Rebón, Norma Nelly Solana, Dora Hermida De La Serna, siendo ellas funcionarias de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires para asistir a la Asamblea Mundial de Educación en México. A su vez se financió a Luís A. Bontempi, como representante de la CIC para asistir a las II Jornadas Universitarias para el Fomento de las Humanidades en la Universidad Nacional de Cuyo. También se becó a Chaves de Van, directora de psicología y acción social escolar, para asistir al I Congreso internacional de trabajo social en Italia. Se becó al contador Enrique Pedro Spadari para asistir a un curso sobre “Investigación Operativa” en España (Memoria, 1964 y 1965).

<sup>30</sup> Decreto N°1291.

Técnicas (CONICET). Según el artículo 1 del decreto fundador se le asignaba la función de “*promover, coordinar y orientar investigaciones, en el campo de las ciencias puras y aplicadas*”. El gobierno y administración del organismo se le asignó a un directorio de quince miembros, dirigido por un presidente (Art. 3 y 4) como organismo autárquico bajo dependencia de la Presidencia de la Nación.

El primer directorio fue designado por el poder ejecutivo y nombró a: Bernardo A. Houssay (Doctor en Medicina), Félix González Bonorino (Doctor en Ingeniería), Venacino Deulofeu (Doctor en Química), Eduardo Braun Menéndez (Doctor en Medicina), Fidel Alsina Fuentes (Doctor en Física), Federico Leloir (Doctor en Medicina), Alberto Sagastume Berra (Matemático), Eduardo De Robertis (Doctor en Medicina), Ignacio Pirotsky (Doctor en Medicina), Alberto Zanetta (Doctor en Ingeniería), Humberto Ciancaglini (Doctor en Ingeniería), Lorenzo Parodi (Doctor en Medicina) y Rolando García (Doctor en Meteorología). Esta composición muestra una clara tendencia hacia las ciencias biomédicas y una nula participación de las Humanidades y Ciencias Sociales (Bekerman, 2018).

Con la creación del CONICET se dio cierre a las actividades de la DNICYT, absorbiendo todo el personal y bienes que estaban a su cargo (Art. 13 – Decreto 1291). El naciente organismo se apoyó en las bases institucionales existentes hasta el momento, con una orientación científica hacia las “ciencias básicas” y autonomía frente a los intereses del Estado, que significó el triunfo de los científicos nucleados detrás del reciente nombrado presidente Houssay (Kreimer, 2010; Hurtado, 2010).

La estructura formal del CONICET, al igual que la CIC y muchos otros organismos científicos de América Latina, inspiró su modelo organizativo en el Conseil National pour la Recherche Scientifiques de Francia (Oteiza, 1992). De esta forma se definió al organismo con un ente autárquico que se vinculaba con el Poder Ejecutivo nacional a través de la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

La orientación científica hacia las ciencias básicas se debió a que, por un lado, este organismo tenía como objetivo poder apoyar el desarrollo científico de las universidades, donde existía una fuerte orientación hacia este campo de investigación y donde la agenda de investigación, al estar definida por criterios “internos” de la comunidad científica, tenía una fuerte influencia de los países avanzados. Esto coincidía con las concepciones de la ciencia que tenía el grupo con más peso político e institucional del organismo, conocido como “grupo

Houssay”. Este grupo estaba centrado en disciplinas biomédicas, y si bien acordaban en que el Estado debía financiar la investigación científica, consideraban que no debía influir en los temas de investigación de la comunidad científica (Hurtado, 2010).

El decreto que dio inicio al CONICET habilitaba al directorio a crear cuatro tipos de becas: “destinadas a enviar al extranjero a jóvenes argentinos que posean un título superior de graduación” destinadas a: investigadores ya formados, con residencia y actividad habituales en la Argentina, para que estudien en el extranjero; “jóvenes argentinos que posean un título universitario, para capacitarse en los métodos y problemas de la investigación científica en laboratorios e instituciones del país; investigadores ya formados con residencia en la Argentina, para que estudien dentro del país temas especiales de investigación científica (Decreto 1291, Artículo 2, incisos K, L, M, N). Así, en sus primeros años desarrolló una serie de instrumentos que se juzgaban adecuados para elevar el nivel de la ciencia y de la tecnología en la Argentina.

A su vez, el directorio fue dotado de capacidades para la programación y administración de la creación de “la carrera de investigador científico, de dedicación exclusiva, estableciendo un escalafón para el mismo” (Decreto 1291, Artículo 2, Inciso O) que permitiera promocionar la actividad científica. Con un fuerte apoyo por parte del presidente electo, Arturo Frondizi, hacia 1961 se creó la Carrera del Investigador Científico, lo cual significó un complemento salarial para fortalecer las dedicaciones exclusivas a la investigación de los docentes de las universidades nacionales, en tiempos donde las universidades nacionales estaban atravesadas por un proceso de modernización<sup>31</sup> producto de la influencia que venían teniendo las ideas desarrollistas en la región (Buchbinder; 2005; Suasnábar, 2004). De esta forma, la Carrera de Investigador Científico mejoraba la condición salarial, pero se seguía dependiendo enteramente de la universidad con los reglamentos docentes y administrativos que allí se dictaban. También se generó una política de becas con las siguientes categorías: pre-iniciación, iniciación, perfeccionamiento, formación superior, investigadores formados (Svampa y Aguiar, 2019).

---

<sup>31</sup> Sectores académicos-reformistas articularon un proyecto renovador en las universidades nacionales, con cambios que afectaron tanto la concepción sobre la misión de la universidad como también las prácticas concretas de la vida universitaria con la profesionalización de la actividad académica a través de la apertura de concursos y nuevos criterios de evaluación, con el aumento de las dedicaciones exclusivas y la organización institucional por departamentos (Suasnábar, 2004; Rovelli, 2006).

En los primeros años de creación del organismo no se otorgaban fondos al campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, y esto estuvo fuertemente influenciado por la orientación que Houssay buscaba otorgarle al CONICET. En este sentido, Rolando García sostuvo: “Las primeras becas, cuando se constituyó el CONICET, eran solamente para el estudio de las Ciencias Exactas, las Humanidades no existían. La primera gran pelea con Houssay fue justamente acordar un presupuesto para ellas y a partir de entonces salieron las primeras becas para Sociología y Psicología” (Hurtado, 2010, pág. 109). En este sentido resulta importante destacar que este tipo de financiamiento resultaba muy necesario en esos años para las Humanidades y Ciencias Sociales ya que existían serias dificultades de inserción de jóvenes graduados en las universidades, tal como lo plantea Gino Germani: “El programa ha tenido pleno éxito en cuanto a la formación de personal, pero su incorporación estable al Instituto con sueldos adecuados se hizo cada vez más difícil. Los concursos, de tramitación cada vez más complicada, no logran completarse. Los contratos requieren una mayoría de dos tercios del Consejo Directivo, que rara vez se consigue. Durante un tiempo los programas de investigación parcialmente financiados por fundaciones permitieron aliviar el problema, pero éstos han terminado. Aunque sería posible obtener nuevas subvenciones, la experiencia muestra que no existe en el Consejo Directivo de la Facultad la mayoría necesaria para aprobar gestiones de este tipo” (Germani, 2004, pág. 237).

Con la creación de este organismo la ciencia argentina ganará un impulso notable ya que generó normas internas al campo científico, estándares de calidad para la producción en investigación y criterios para la asignación de recursos (Hurtado, 2010). A su vez, con la creación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (1956) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (1957) se irá conformando el conglomerado de instituciones públicas de la ciencia argentina.

En la década de 1960, años posteriores a la creación de estos organismos, se reconocen algunos cambios destacables. En la CIC, durante la denominada “Revolución Argentina” conducida por Onganía a nivel nacional y Francisco A. Imaz como interventor de la Provincia de Buenos Aires, se sancionó el Decreto-ley N° 7385<sup>32</sup> en 1968 que creó una nueva ley orgánica para el organismo. Esto se dio en el marco de un Plan provincial de Ciencia y Tecnología que contenía ocho programas: Formación de recursos humanos;

---

<sup>32</sup> Dicho texto fue tratado y aprobado el 15 de noviembre de 1967 y se promulgó el 17 de abril de 1968.

Investigaciones requeridas por el Poder Ejecutivo; Investigaciones generadas en la CIC; Apoyo a centros de investigación; Reuniones científicas; Información científica; Servicio de laboratorios; Infraestructura (Memoria Institucional CIC, 1976). Esta nueva ley –que guiará la actividad del organismo por los próximos años de existencia– buscó darle más vinculación el aparato productivo provincial<sup>33</sup> y una expansión de la actividad científica en relación directa con el desarrollo sostenible de la región. A su vez dispuso que las actividades de la Comisión se cumplieran dentro del plan general fijada por el Poder Ejecutivo, promoviendo una vinculación científica con municipios, a fin incentivar la actividad productiva local a través de la búsqueda de desarrollo de capacidades innovadoras para industrias y pequeñas y medianas empresas (Memoria Institucional CIC, 1976).

A su vez en 1969<sup>34</sup> se creó un reglamento de becas a través del Decreto 5711, que establecía que las mismas podían ser internas o externas por un período máximos de doce meses: las primeras se otorgan a graduados con residencia en el país, para efectuar trabajos de investigación en universidades, centros e institutos dentro del territorio bonaerense en las siguientes orientaciones: Agronomía, Ciencias Exactas (Astronomía, Bioquímica, Física, Geofísica, Matemática, Química); Ciencias Naturales (Antropología, Biología, Botánica, Geología y Zoología); Ciencias Veterinarias e Ingeniería (Memoria Institucional CIC, 1974). De esta manera se desplazó completamente la posibilidad de financiar la investigación de las

---

<sup>33</sup> Durante la década de los 70 se crearon un conjunto de institutos y centro de doble o triple dependencia integrado por la CIC: en 1970 el Instituto de Investigaciones Físico-Químicas Teóricas y Aplicadas (INIFTA), en 1972 el Centro de Investigación y Desarrollo de Fermentaciones Industriales (CINDEFI), en 1973 el Centro de Investigación y Desarrollo en Tecnología de Pinturas (CIDEPINT), en 1973 el Centro de Investigaciones y Desarrollo en Criotecología de Alimentos (CIDCA), en 1975 el Centro de Investigaciones de Tecnología Pesquera (CITEP), en 1975 el Centro de Tecnología de Recursos Minerales y Cerámica (CETMIC), en 1975 el Instituto Multidisciplinario de Biología Celular (IMBICE), en 1977 el Centro de Investigaciones Ópticas (CIOp).

<sup>34</sup> Este mismo año se crearon las “Becas promocionales” de estudios universitarios, reglamentada por el decreto 8017. Estaba destinada a alumnos egresados de institutos de enseñanza media de la provincia de Buenos Aires por todo el lapso de duración de la carrera elegida, para realizar estudios en universidades oficiales o privadas con asiento en el territorio de la provincia, en las siguientes orientaciones: Agronomía, Ciencias Exactas (Astronomía, Bioquímica, Física, Geofísica, Matemática, Química); Ciencias Naturales (Antropología, Biología, Botánica, Geología y Zoología); Ciencias Veterinarias e Ingeniería. A su vez se crearon “Becas para completar estudios universitarios”, complementarias del de Becas Promocionales, por un período de 3 años y que está destinadas a estudiantes con el 50% de las materias aprobadas en las carreras de: Ingeniería, Ciencias Agronómicas, Ciencias Exactas, Ciencias Veterinarias y Ciencias Naturales. En 1974 de las 237 becas promocionales otorgadas, se concentraban un 50% para estudiantes de ingeniería, 15% para estudiantes de Agronomía, 10% para Veterinaria, 10% Bioquímica. A su vez, en un 58% eran estudiantes de la Universidad Nacional de la Plata (Memoria, 1974). Estas becas serán de gran importancia para el organismo ya que permitirán generar una base de estudiantes de carreras prioritarias (como las ingenierías) con un perfil científico.

Humanidades y Ciencias Sociales. A su vez se definió que las becas podían ser de “Estudio”<sup>35</sup> para iniciarse en la investigación científica o tecnológica, o de “Perfeccionamiento” para desarrollarse en la investigación científica y tecnológica (Decreto 5711-Art. 2 y 3); las becas externas, tenían un carácter excepcional, se otorgan a ciudadanos argentinos con lugar de trabajo en la provincia, para realizar trabajos de investigación científica y tecnológica en otros países que no puedan realizarse en el país por su naturaleza o falta de estudios (Decreto 5711-Art. 25). A su vez, las becas externas no podían ser para “optar a grados académicos” (Decreto 5711-Art. 27).

El mismo año, pero a nivel nacional, se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (CONACYT) que era un organismo de perfil más bien político, con su correspondiente Secretaría (SECONACyT) que funcionaba como su contraparte técnica, y tendría como misión la formulación de políticas del sector y la articulación de todo el complejo científico. De esta forma se le asignó al CONICET únicamente la función de hacer investigación básica. El nuevo consejo fue impulsado fuertemente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), quien buscó construir en América Latina una nueva forma de organizar la ciencia ya que cuestionaba la función desempeñada hasta entonces por los organismos nacionales y consideraba necesaria no únicamente la participación de científicos destacados sino también de los gobiernos, de la opinión pública y de las ciencias sociales (Feld, 2010). Este modelo perduró pocos años y en 1970 se convirtió en Subsecretaría de Ciencia y Técnica (SUBCYT).

El 23 de mayo de 1973, se aprobó la Ley N° 20.464 que creó un nuevo estatuto para las carreras del investigador científico y del personal de apoyo del CONICET. Esto implicó abandonar el aporte suplementario que se hacía inicialmente a docentes universitarios con dedicación a la investigación y la creación de un escalafón diferenciado donde el investigador se transforma en un funcionario de carrera del CONICET (Hurtado, 2010).

Ya en el gobierno de Héctor Cámpora, el CONICET fue intervenido y disolvió su directorio; fue el inicio de un período muy complejo del organismo que estuvo intervenido con diferentes autoridades hasta 1981 (Bekerman, 2018).

---

<sup>35</sup> También llamadas en el organismo de “Estudio o Iniciación”.

### **2.3. Las políticas científicas en la última dictadura militar y el quiebre del sistema científico con las universidades nacionales**

El golpe iniciado en 1976, no fue un eslabón más en la cadena de golpes de Estado que se inician en 1930 sino que inaugura un tiempo cuyos efectos se proyectan hasta la actualidad, ya que transformó el Estado, la sociedad, la política y la economía argentina, y con ello también el campo intelectual y científico en busca de instaurar un nuevo orden social (Suasnábar, 2013). Así en este tiempo, muchos científicos e ingenieros se fueron del país o se exiliaron, mientras que otros fueron a prisión o son desaparecidos (Hurtado, 2010). Pero tal como plantea Berkerman (2018) “contrario a lo esperado y a los lugares comunes en torno de este período de la historia nacional, la junta militar tuvo una política para la investigación científica y el CONICET fue su punta de lanza”. En este sentido se dará durante estos años una escisión entre las universidades y los organismos científicos, o entre docencia e investigación. A este proceso se sumará la CIC, que durante estos años construyó su propio plantel de investigadores y fortaleció su oferta de becas en áreas Tecnológicas.

La junta militar declaró el cese de todos los mandatos constitucionales de todas las autoridades públicas nacionales, provinciales y municipales<sup>36</sup>, medida que afectó a muchos organismos científicos y universidades, e incluyó al CONICET que fue nuevamente intervenido y vio afectada su autonomía. Esta medida continuará por los primeros 5 años del golpe militar.

En una primera instancia el CONICET, tal como plantea Bekerman (2018), sufrió un proceso de disciplinamiento y depuración del personal con recambio de agentes. Desde el inicio del golpe militar se expulsaron a más de 600 investigadores, becarios y personal de apoyo por causas ideológicas a través de procedimientos administrativos arbitrarios y secretos; se reubicaron agentes en cargos directivos, con concentración jerárquicos en pocas personas. En el único nivel que se permitió una relativa autonomía a las instituciones del campo científico, por cierta omisión o inacción, fue en la distribución de los recursos y en la definición de líneas prioritarias.

---

<sup>36</sup> A nivel nacional esta dictadura fue encabezada por: Jorge Rafael Videla, Emilio Massera y Orlando Agosti (1976-81), Roberto Viola (1981) Leopoldo Fortunato Galtieri (1981-82) y Reynaldo Bignone (1982-83). Y la Provincia de Buenos Aires fue gobernada por cuatro interventores: Adolfo Sigwald (1976), Ibérico Saint-Jean (1976-81), Oscar Bartolomé Gallino (1981-82) y Jorge Ruben Aguado (1982-83).

Este proceso de reorganización compleja y traumática que tuvo el organismo también estuvo acompañado de una utilización espuria de los recursos económicos. Con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)<sup>37</sup> y mientras la economía del país se encontraba estancada, el presupuesto del CONICET se multiplicó por siete y los gastos de funcionamiento por doce. Con un notable aumento de su presupuesto, el organismo desplegó una trama de asignación de recursos a través de los subsidios, que buscó una transferencia de fondos públicos a manos privadas que no rendían cuentas al organismo sobre el uso de esos fondos (Hurtado, 2010).

A su vez, en estos años el CONICET fue concentrando las actividades de investigación y los recursos económicos designados a esta finalidad en desmedro de las universidades nacionales. Luego del disciplinamiento inicial en el organismo, el COINCET tuvo un crecimiento notable en su planta de investigadores, personal de apoyo y becarios. Así se pasó de 747 investigadores y 246 becarios en 1976 a tener 1389 investigadores y 1532 becarios en 1982. A su vez se buscó fortalecer la estructura institucional del CONICET, para la cual se buscó una expansión de sus unidades de investigación y se crearon más de 100 centros de investigación propios del organismo en todo el país entre 1976 y 1981. En este proceso se buscó una descentralización territorial, creciendo hacia el interior del país, y se favoreció el desarrollo de algunas disciplinas como las Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Ciencias Médicas, mientras que las Humanidades y Ciencias Sociales se vieron fuertemente relegadas (Bekerman, 2018).

En 1981, después de nueve años de intervención, el CONICET volvió a contar con un directorio constituido por trece científicos, un representante de la Secretaria de Ciencia y Técnica y otro de los institutos de investigación de las Fuerzas Armadas. Este nuevo directorio presidido por José Gandolfo presentaba algunas particularidades: aumentó considerablemente la representación de las provincias, no solo de la de Buenos Aires, también la de Tucumán y Salta (Oteiza, 1992; Hurtado, 2010).

En el caso de la Comisión de Investigación Científica, estaba presidida desde el 21 de junio de 1974<sup>38</sup> y hasta el 27 de julio de 1976 por Antonio E. Rodríguez (Doctor en Física),

---

<sup>37</sup> En 1979 otorgó un préstamo 348/OC-AR de \$ 66 millones dólares contraídos para ser destinados al área Ciencia y Tecnología, de los cuales 42 millones se destinaron al CONICET (Gargano, 2015).

<sup>38</sup> El organismo estuvo por primera vez intervenido por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires desde el 5 de junio de 1973, por el Decreto N°126. Desde ese día se cesó al Directorio del Organismo, y designó

día en el cual se designa a Alberto Carlos Taquini (Médico) en el cargo de presidente. Hasta esa fecha el directorio estaba compuesto por cuatro directores que representan las distintas disciplinas científicas<sup>39</sup>: Rubén P. Laguens (Doctor en Medicina), Horacio H. Camacho (Doctor en Ciencias Naturales), Miguel E. M. Herrera (Matemático) y Juan M. Barcala (Ingeniero); dos asesores técnicos: Miguel R. Goñi (Ingeniero Agrónomo) y Roberto E. Caligaris (Doctor en Ingeniería); y un Secretario administrativo: Pablo Pérez Saiz. De todos ellos el único que continuó en sus funciones hasta 1983 fue el Dr. Horacio Camacho<sup>40</sup>. El nuevo directorio<sup>41</sup> encabezado por Taquini, asumió sus funciones el 3 de noviembre de 1976 (Memoria Institucional CIC, 1976).

Alberto Taquini era un médico e investigador muy reconocido, asesor de la UNESCO, que había formulado en 1968 el Plan de Creación de Nuevas Universidades, conocido como “Plan Taquini”. Este plan dio por resultado la creación de trece nuevas universidades entre 1971 y 1973, y buscó descentralizar la matrícula de las universidades metropolitanas hacia instituciones que funcionaron como satélite de ellas (Rovelli, 2009). Con este recorrido, asume la conducción del organismo provincial hasta 1978, año en el cual lo reemplaza en el cargo de presidente Juan José Gagliardino (Doctor en Medicina) y se nombra como vicepresidente<sup>42</sup> a Alejandro Jorge Arvía (Doctor en Química) quienes permanecen en sus cargos hasta 1983 (Reseña, 1983)<sup>43</sup>.

Gagliardino era doctor en medicina egresado de la UNLP, profesor titular en la cátedra de Fisiología con Biofísica (UNLP), reconocido internacionalmente y director del Centro de Endocrinología Experimental y Aplicada (CENEXA) dedicado a la investigación básica y aplicada en diabetes perteneciente a la UNLP y CONICET. En cuanto a Arvía, era

---

a un interventor quien asume su función el 7 de junio de 1973. El 21 de junio se vuelve a nombrar a los miembros del Directorio.

<sup>39</sup> Hasta este momento eran las siguientes cuatro: físico-química-matemáticas, naturales biológicas, naturales no biológicas y tecnología.

<sup>40</sup> Doctor en Ciencias Naturales con orientación en Geología en la Universidad de Buenos Aires, experto en Paleontología especialista en invertebrados fósiles (Giacchino y Apesteguía, 2014).

<sup>41</sup> Compuesto por el Dr. Alberto Carlos Taquini como presidente, los directores Dr. Horacio H. Camacho, Dr. Juan J. Gagliardino, Dr. Patricio A. A. Laura y Dr. Juan E. Sicre, los asesores científicos el Dr. Juan M. Dellacha y el Dr. Sadi U. Rifé, el secretario Lic. Guillermo E. Nápoli.

<sup>42</sup> A su vez se elimina del directorio la figura de los asesores científicos, por lo cual se designa al Dr. Juan M. Delaccha y al Dr. Jorge H. Z. Comín como directores en reemplazo del Dr. Patricio A. A. Laura y Dr. Juan E. Sicre y se desplaza a Dr. Sadi U. Rifé. A su vez se nombra al Dr. Horacio Anibal Renom como Secretario.

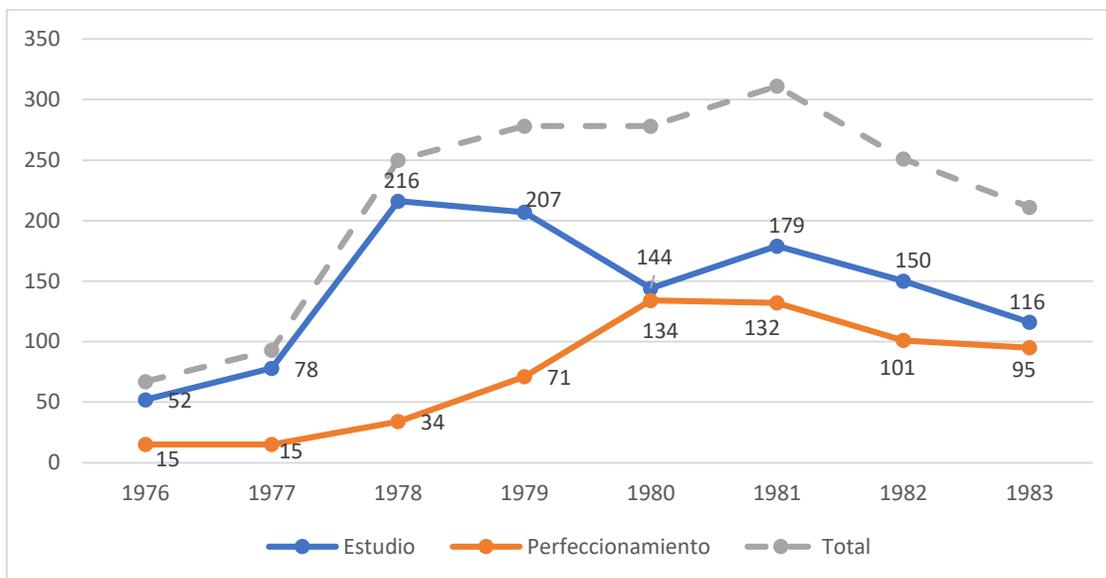
<sup>43</sup> Durante esta gestión el LEMIT fue incorporado en sus diversos componentes a la Comisión de Investigaciones científicas de la PBA en 1980 (Delgado, 2016).

doctor en Química egresado de la UNLP en 1952, profesor titular de Fisicoquímica en la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP) considerado uno de los fundadores de la electroquímica moderna en la Argentina, director del Instituto de Investigaciones Fisicoquímicas Teóricas y Aplicadas (INIFTA) perteneciente a la UNLP y CONICET. Al analizar la trayectoria y pertenencia de estos investigadores se observa que persisten los pasajes de investigadores entre la UNLP y CIC.

En un documento institucional, titulado “Reseña 1977-1983”, que busca reivindicar el trabajo que llevó adelante el directorio durante ese período se mencionan dos políticas de gran relevancia para el organismo en materia de formación de recursos humanos: un aumento considerable de las becas de investigación y la creación de la carrera de investigador científico. En cuanto a la primera política mencionada, el documento plantea que el directorio durante estos años buscó “alcanzar un desarrollo armónico del sector Ciencia y Tecnología en el ámbito Provincial, respetando las características propias de las regiones que componen su extenso territorio”, desde un “modelo lineal” del conocimiento científico, para lo cual fue central “desarrollar una comunidad científica suficiente en número”. A su vez plantea que “los investigadores se forman y determinan su vocación en actividades de post-grado. Argentina, fecunda y hasta sobreabundante en producción de graduados universitarios, incapaz históricamente de retener a los mejores, encuentra problemas para conformar una masa crítica, en su dotación de recursos humanos de muy alto nivel”.

De esta manera el documento plantea que el directorio durante estos años buscó expandir las becas, tal como se observa en el gráfico 1. Allí se puede ver que se cuadruplicaron las becas totales para graduados en los primeros cinco años de gestión, y a partir de 1982 cayó en un 32%.

### **Gráfico 1. Becas CIC otorgadas por año entre 1976 – 1983**



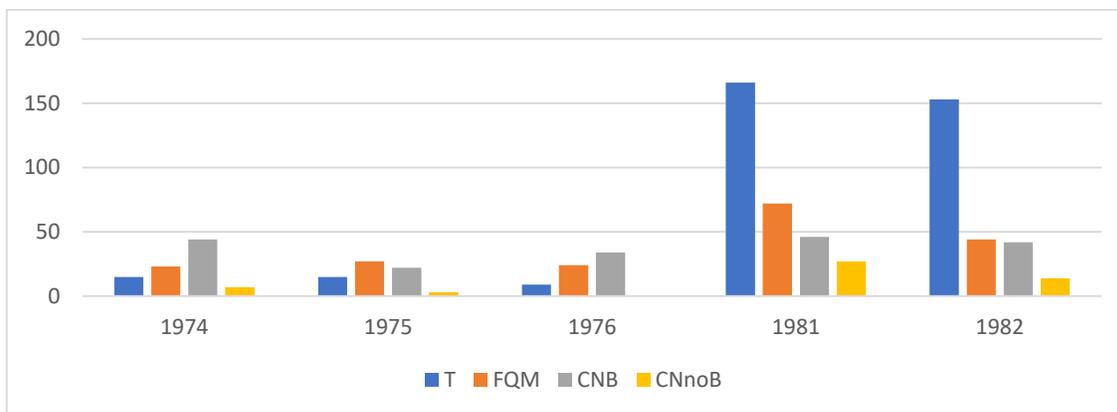
**Fuente: Elaboración propia en base a datos de la memoria institucional CIC “Reseña 1977-1983”**

A su vez las becas que se otorgaban en este tiempo se agrupaban en cuatro grandes áreas que se correspondían con las comisiones asesoras del organismo: Ciencias Naturales no Biológicas (CNnoB)<sup>44</sup>, Ciencias Naturales Biológicas (CNB), Físico-químico-matemáticas (FQM) y Tecnología (T). En este período se ve un notable aumento en las becas de iniciación y perfeccionamiento otorgadas al área de Tecnología, donde se concentraban las investigaciones en diversas áreas de ingeniería, carrera que venía siendo prioritaria para el organismo desde sus orígenes y en especial desde 1969 con la creación de las becas promocionales<sup>45</sup>, por las dificultades para disponer de estudiantes con un perfil científico. A continuación se muestra esta tendencia del organismo en el gráfico 2.

**Gráfico 2. Becas CIC otorgadas por disciplina (1974, 1975, 1976, 1981 y 1982)**

<sup>44</sup> Esta área se corresponde con lo que se conoce como las ciencias de la tierra.

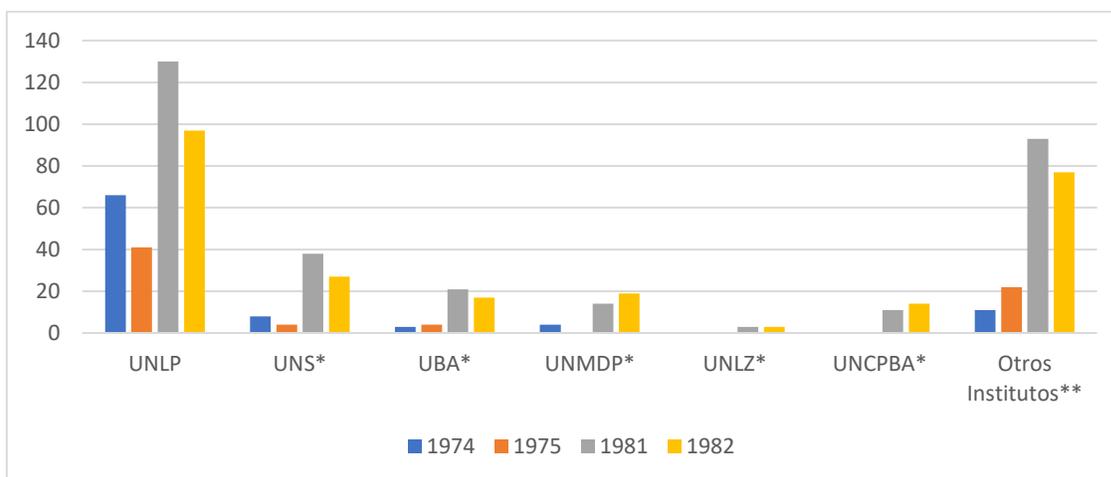
<sup>45</sup> Estas becas se dejaron de otorgar con el inicio de la dictadura militar en 1976.



**Fuente: Elaboración propia en base a datos de la memoria institucional CIC 1974, 1975, 1976, 1981, 1982.**

Por la fuerte tradición en la investigación científica, las becas que otorgaba la CIC se concentraban principalmente en la UNLP tal como se muestra en el siguiente gráfico 3. Allí los becarios se formaban en las cátedras, los institutos y laboratorios pertenecientes a las universidades.

**Gráfico 3. Becas CIC por lugar de trabajo (1974, 1975, 1976, 1981 y 1982)**



\*UNS: Universidad Nacional del Sur; UBA: Universidad de Buenos Aires; UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata; UNLZ: Universidad Nacional de Lomas de Zamora; UNCPBA: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

\*\*Otros Institutos: Corresponde a más de veinte organismos, laboratorios, centros de investigación y observatorios como el Instituto Nacional de Tecnología Agraria; Comisión Nacional de Energía Atómica; LEMIT; Instituto Biología Marina; Instituto de Investigaciones Físicoquímicas teóricas y aplicadas; Instituto

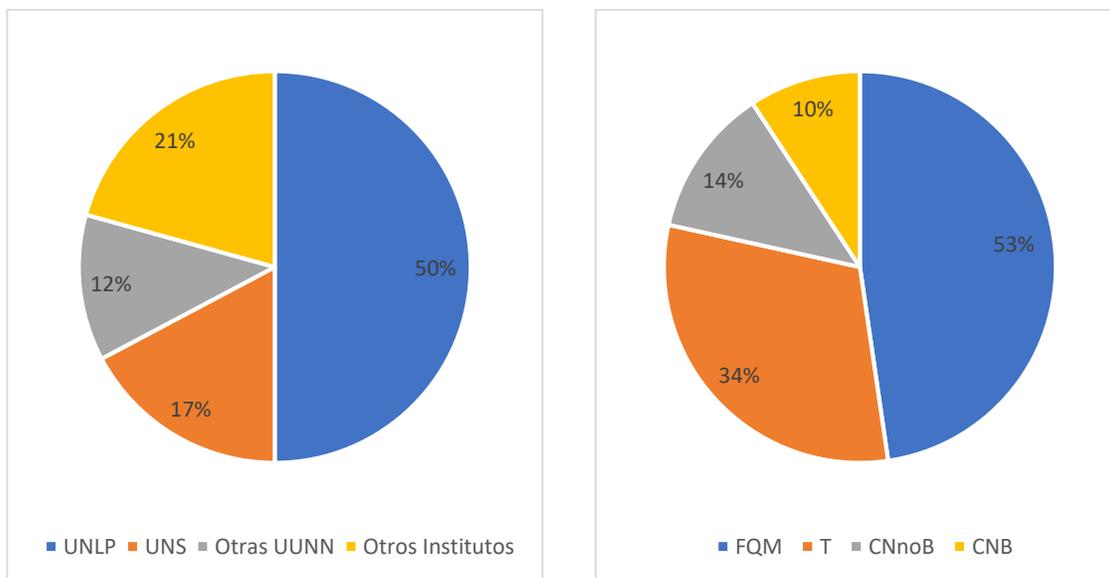
Argentino de Radioastronomía; Centro de Geología de Costas; Hospital de Niños; Hospital San Juan de Dios; Laboratorio de Investigación y Desarrollo de Yacimientos Petrolíferos Fiscales; Observatorio Nacional de Física Cósmica; entre otros.

**Fuente: Elaboración propia en base a datos de la memoria institucional CIC 1974, 1975, 1976, 1981, 1982.**

A su vez la CIC creó la Carrera de Investigador Científico, a través de la Ley N° 9.688 promulgada el 26 de marzo de 1981. Esta tenía un régimen de dedicación exclusiva, con un escalafón de cinco categorías (Superior, Principal, Independiente, Adjunto y Asistente), un sistema de ingreso y promoción basado en evaluaciones sucesivas. Este hecho es muy distintivo a nivel nacional, porque además de promover la radicación de investigadores en el país, es el único organismo de Ciencia y Tecnología de órbita provincial que cuenta con personal propio y con una carrera de investigación. Junto con esta carrera se creó la del Personal de Apoyo a la Investigación, que permitía la incorporación de planta profesional y técnica para auxiliar en las tareas de investigación científica y tecnológica.

En el primer año de ingreso a la carrera de investigador científico predominó la fuerte presencia de los investigadores vinculados a la UNLP y se concentró en investigadores del campo de las ciencias exactas e ingenierías tal como se muestra en el gráfico 4. De los cincuenta y ocho ingresos a carrera, se concentran una gran mayoría (dieciocho) en investigadores con lugar de trabajo en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Esta casa de estudio durante el mismo período del golpe militar sufrió la desaparición de más de cuarenta estudiantes, docentes y trabajadores (Rentería, 2019). Así, mientras para un grupo de intelectuales comprometidos políticamente este período significó la prisión, la muerte o el exilio, para otros implicó una incorporación o reconocimiento a nuevos espacios que buscaban retener ciertos investigadores de impronta más técnica en un clima social muy complejo. A su vez, algunas carreras sufrieron el cierre de sus actividades por ser identificadas como lugares de penetración subversiva (como el caso de Psicología y de Cine en la UNLP).

**Gráfico 4. Ingreso a carrera CIC por lugar de trabajo (Izq.) y campo disciplinar (Der.). Año 1981.**



**Fuente: Elaboración propia en base a datos de memoria institucional CIC 1981**

De esta manera, la CIC se configuró en una institución con variados instrumentos de formación y de centros de investigación, asociándose con las universidades nacionales científicamente más consolidadas de la región, con una marcada orientación del conocimiento en algunas áreas técnicas consideradas prioritarias que dejaban completamente afuera al campo más politizado que eran las Humanidades y Ciencias Sociales.

#### **2.4 La ciencia en la vuelta a la democracia y la recomposición de los vínculos entre el sistema científico y las universidades**

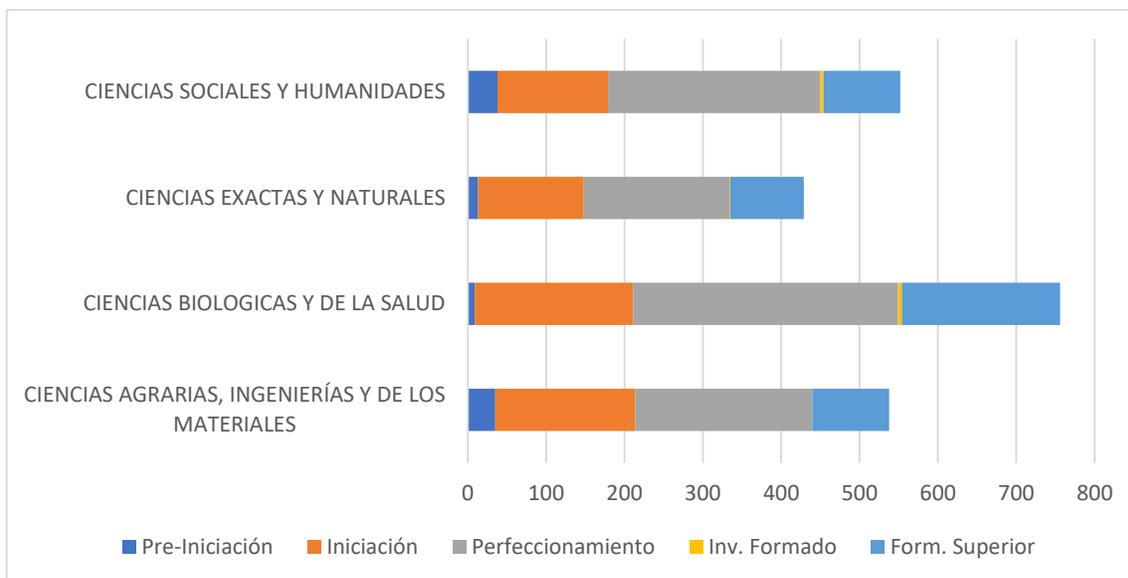
El 30 de octubre de 1983 el radicalismo, teniendo como candidato a Raúl Alfonsín, triunfó de manera contundente en las elecciones con un 52% de los votos y así se iniciaba para la Argentina un nuevo período democrático. A su vez, en la Provincia de Buenos Aires triunfó con el mismo porcentaje que a nivel nacional el candidato radical, Alejandro Armendáriz, para el cargo de gobernador. Muy diferente a otros retornos a procesos democráticos, el país se encontraba con profundas transformaciones en todas las esferas de la sociedad que dejaron una compleja herencia después de más de siete años de dictadura militar.

En un clima de cierto optimismo que otorgaba la vuelta a la democracia pero con un Estado con fuertes restricciones económicas, los organismos científicos van a atravesar algunos cambios en materia institucional como en sus vínculos con las universidades nacionales. A su vez, algunas de sus políticas centrales en la formación de recursos humanos mostrarán transformaciones tanto en las condiciones como en su expansión.

En el CONICET este período estará marcado por el desmantelamiento de los instrumentos de control ideológico montados durante la dictadura y la democratización de las instituciones del sector científico público, para lo cual se derogaron las disposiciones que establecían exigencias informativas de “seguridad” para el ingreso a carrera y la supresión del carácter secreto de los dictámenes académicos (Bekerman, 2016). A su vez el directorio del organismo que había sido nombrado por la Junta Militar renunció meses antes de que asumiera el gobierno democrático con fuertes denuncias por el manejo de los fondos que realizaron en su gestión (Hurtado, 2010). El nuevo gobierno modificó la composición del directorio, pasando de quince a seis miembros, que cumplirían dedicación exclusiva en su función y el órgano estaría conducido por Carlos Abeledo.

En cuanto a la política de becas, el organismo decidió en 1984 hacer algunas modificaciones e incorporaciones que permitieran modificar el clima y las condiciones que había dejado la dictadura para el sector científico. Así, a las ya existentes becas internas (Iniciación, Perfeccionamiento, Investigadores Formados, Formación Superior) y externas (para argentinos residentes en el exterior y para graduados latinoamericanos residentes en el país), se sumaron las becas de “Pre-iniciación” para graduados jóvenes que pertenecieran a universidades donde se había visto afectada la producción de investigaciones que promueve el CONICET y, a modo excepcional por dos años, se crearon las becas internas de “Actualización” para quienes habían sido víctimas de persecución ideológica. Al mirar la distribución por campo disciplinar en el gráfico 5, se observa hacia 1987 una distribución bastante equitativa por campo disciplinar, con un predominio de las Ciencias Biológicas y de la Salud que llevaban el 33%. Sin embargo las Humanidades y Ciencias Sociales tenían disponibles un 24% de las becas.

#### **Gráfico 5. Becas internas por categoría y campo disciplinar (1987)**

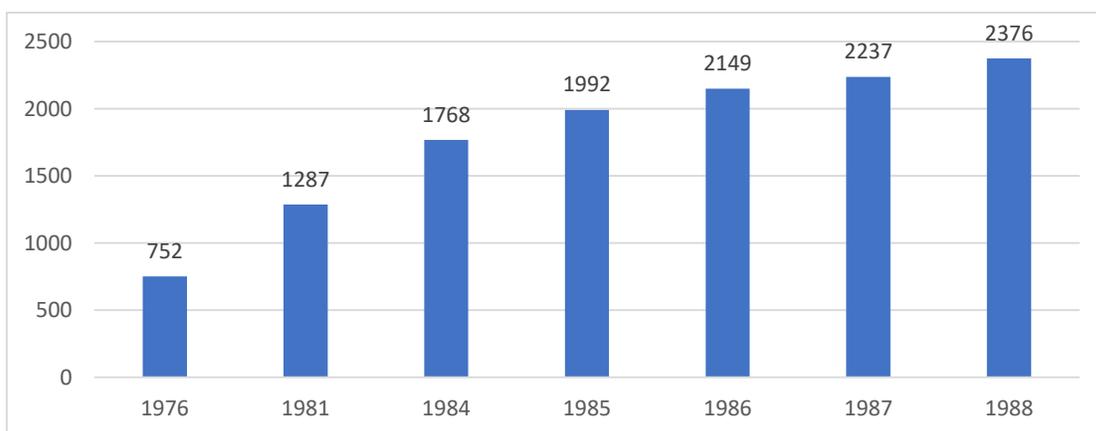


**Fuente: Elaboración propia en base a CONICET 1989a**

A su vez, a partir de 1987 y 1988, se incorporaron al sistema de becas dos nuevos tipos: doctorales y posdoctorales. Estas últimas podían ser “internas” o bien “industriales” que debían llevarse adelante en una empresa (Bekerman, 2016; Svampa y Aguiar, 2019).

En cuanto a los investigadores de la carrera del CONICET, tal como se muestra en el siguiente gráfico 6, en el período entre 1976 y 1984 creció un 135%, mientras que desde 1984 a 1988 ese crecimiento fue de un 35%. Eso coincide con una situación económica nacional de serias restricciones, y que también afectaba al sector científico, lo que llevó a que en 1988 se estableciera un cupo para el ingreso (Bekerman, 2016).

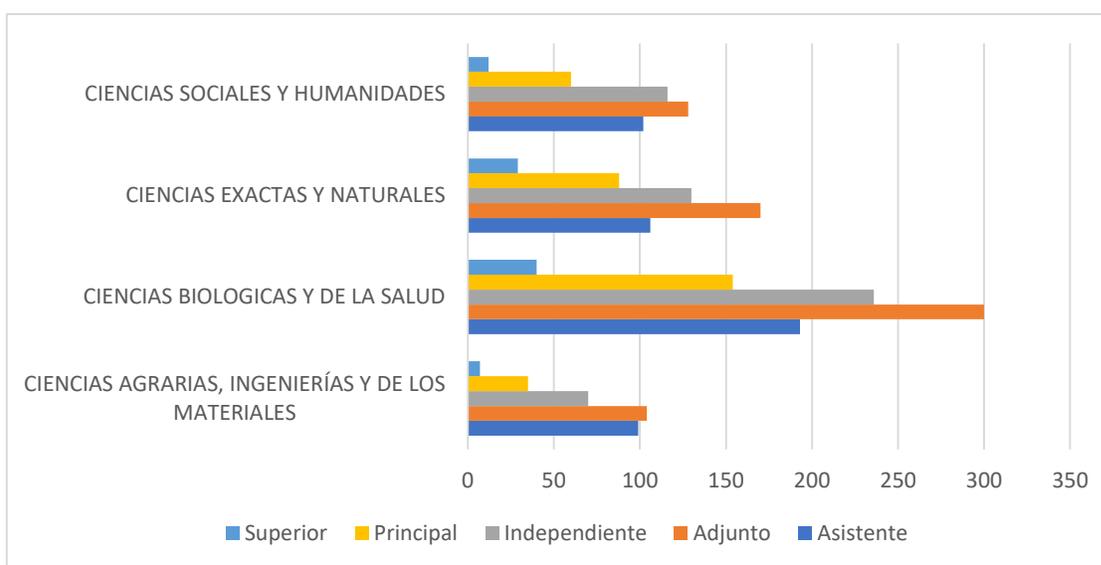
**Gráfico 6. Evolución de investigadores en carrera del CONICET (1976 – 1988)**



**Fuente: Elaboración propia en base a CONICET 1989b**

Al observar la evolución por grandes campos disciplinares en el gráfico 7, se reconoce que hay un predominio de las ciencias biológicas y de la salud, acompañado por las ciencias exactas y naturales. Esto se da en especial en los cargos de más alto rango, donde concentran el 45% y el 28% respectivamente.

**Gráfico 7. Investigadores de carrera del CONICET por categoría y campo disciplinar (1987)**



**Fuente: Elaboración propia en base a CONICET 1989a**

Por otro lado, tal como plantean Vasen (2012) y Bekerman (2016) durante este período se buscó recomponer las relaciones entre el CONICET y las Universidades Nacionales, para lo cual en 1984 se crearon Proyectos de Investigación y Desarrollo (PID) financiados por el CONICET para grupos o instituciones que no pertenecían al organismo y los Proyectos de Investigación Anuales (PIA), creados en 1987 y orientados a grupos de investigación recientemente creados o en formación. A su vez se creó en 1987 el Sistema de Apoyo a los Investigadores Universitarios (SAPIU), destinado a los docentes con dedicación exclusiva en las universidades que eran miembros de la Carrera de Investigador o que, sin serlo, realizaban investigaciones afines a las promovidas por el CONICET. Otros programas en este sentido, fueron el Programa de Apoyo a Núcleos Universitarios de Investigación

(PROANUI) para el dictado de conferencias, charlas, direcciones de tesis, y los Laboratorios Nacionales de Investigación y Servicios (Lanais), para la compra de equipamiento científico de alto costo para ser ubicado en las universidades.

La CIC inició el período de retorno democrático de forma menos traumática. El Directorio presidido por Juan José Gagliardino permaneció en sus funciones hasta el 10 de diciembre, y a partir de allí asumió como presidente Ángel Luis Plastino (Doctor en Física), como vicepresidente Horacio Eugenio Cingolani (Doctor en Medicina), como directores, Jorge Juan Ronco (Doctor en Química), Luis Hugo Dalla Salda (Doctor en Ciencias Naturales), Vicente Luis Rascio (Doctor en Química) y como secretaria Araceli Noemí Proto (Doctora en Ingeniería). Este directorio permaneció casi en su totalidad hasta 1986, cuando Ángel Plastino asume como presidente de la UNLP y lo reemplaza en la CIC el ingeniero Néstor Omar Bárbaro<sup>46</sup> acompañado por un nuevo grupo en el directorio<sup>47</sup>. Con pasajes como el que realizó Plastino se reconoce la subsistencia de las redes de vinculaciones de investigadores y expertos<sup>48</sup> entre el campo universitario (específicamente la UNLP) y el gubernamental en el área de ciencia de la provincia de Buenos Aires.

Tal como se muestra en el gráfico 8, fue un período muy fluctuante en cuanto a la planta de investigadores, personal de apoyo y becarios, donde se hizo evidente el mal período económico que atravesaba el país. Así es que en el primer año de retorno democrático hubo una caída en las becas pero permanecieron los cargos en investigadores y personal de apoyo. Los años siguientes serán de crecimiento en la planta hasta 1987. A partir de allí, con la crisis económica nacional mediante, se reducen abruptamente la cantidad de becas, el personal de apoyo y los investigadores crecen muy escasamente.

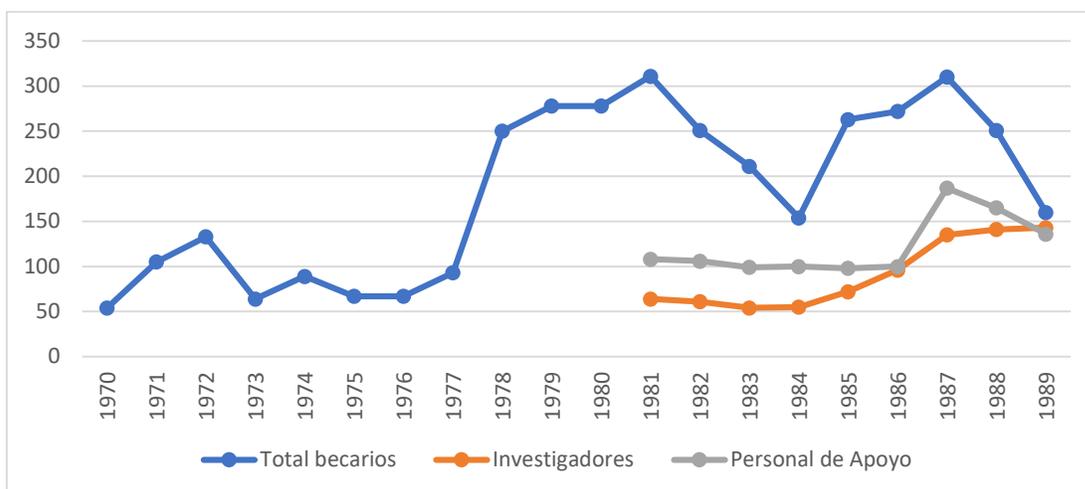
### **Gráfico 8. Evolución de becarios, investigadores y personal de CIC (1970 – 1989)**

---

<sup>46</sup> Ingeniero Agrónomo por la Universidad de Lovaina (Bélgica) y presidió la Agencia Córdoba Ambiente.

<sup>47</sup> Como vicepresidente se nombró al Carlos Oscar Cañellas, como directores a Roberto Gratton, Mario Egidio Teruggi, Luis Pasucal Traversa, y como Secretario Administrativo Antonio Redolatti.

<sup>48</sup> Aquí apelamos al planteo que realizan Neiburg y Plotkin (2004) en “Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina”, donde cuestionan la oposición que se establece entre las categorías de “intelectual” con la de “experto”, siendo el primero aquel individuo que reclama como fundamento de legitimidad para sus intervenciones públicas una forma de pensamiento crítico, independiente de los poderes y sustentada en la razón, mientras que el segundo es un técnico y especialista que trabaja en y para el Estado. Los autores muestran a través de casos empíricos cómo ambas figuras, lejos de marcar los puntos extremos de una línea, constituyen más bien un espacio de intersección productiva y dentro de ese espacio (definido por el Estado, el mundo de la academia, el mundo de los negocios y el campo intelectual) se produce conocimiento sobre la sociedad.



**Fuente: Elaboración propia en base a memorias institucionales CIC (1970 a 1989)**

Para finales de este período se modifica el régimen de becas y se incorporan a las ya existentes de Estudio o Iniciación y Perfeccionamiento, las de “Entrenamiento”. El organismo ya había otorgado una beca similar desde finales de las 60, pero en este caso estaba destinada a alumnos del último año de la carrera universitaria que tuvieran aprobados como mínimo el 60% de las asignaturas, con la finalidad de que realicen un entrenamiento de investigación con tareas asignadas junto a profesionales especializados o a investigadores científicos y tecnológicos en Centros, Institutos o Laboratorios de investigación (Memoria Institucional CIC, 1990).

Todavía en este tiempo las Ciencias Sociales no hacían su aparición en los lineamientos del organismo ni como parte de las comisiones, donde se conservaban los mismos cuatro campos de conocimiento. A propósito de ello, una investigadora de la Ciencias Sociales de la CIC planteó durante una entrevista:

Yo empiezo en el año 86 o 85. Me integro de la mano de un equipo que venía de la mano de Ciencias Médicas, en realidad el ingreso tiene que ver por la importancia del trabajo interdisciplinario. El interés de la que era directora en ese momento, jefa de la unidad de rehabilitación nutricional del Hospital de Niños que era una investigadora que venía de formarse en Ciencias Básicas en temas de nutrición infantil. Veía lo limitado que era ese campo de indagación para poder entender, explicar y sobretodo abordar

la problemática de la desnutrición. Entonces, lo que falta es un abordaje más integral. (...) Había una profesora de la facultad que era antropóloga bióloga, que hacía toda la parte de mediciones, en ese equipo, entonces me dice si quiero incorporarme por si quería formar parte, incorporar el área social. (...) Pero era sumamente exótico, por eso hice hincapié: ingreso gracias a un proyecto que se presenta en el área de la salud. En ese momento no había directamente de Ciencias Sociales, no estaba (Entrevista, Investigadora de la CIC, 13 de noviembre de 2019).

Esta incorporación de algunos becarios de las Ciencias Sociales es un primer acercamiento del campo que decidió hacer el organismo con propósitos de mejorar el desarrollo de conocimiento que ya se realizaba, con centralidad en la transferencia y apoyo a las políticas públicas provinciales. Da cuenta de ello un investigador que ocupó cargos directivos en el organismo durante este período, quien durante la entrevista sostuvo:

La CIC no tenía Ciencias Sociales y después se fueron colando. Yo estaba en el directorio. Consideramos que si vos querés analizar tecnologías o desarrollás tecnologías aquí en estos grupos de tecnología tenían que estar las Ciencias Sociales. No las mismas que tal vez tenía el CONICET. No vamos a estudiar la música del siglo XIV. Sino las Sociales que están vinculadas fuertemente con estas áreas de conocimiento. Entonces, por ejemplo, uno de los casos que se lo visualiza mejor es, la CIC tiene un centro que es de cuero, tecnología del cuero, entonces que haya sociales, porque hay también diseño, y comercialización, todo lo vinculado con ese material. (...) Esto fue comenzando de a poco, no fue algo que se dijo: hacemos sociales. (...) Primero fundamentalmente vinculado con los temas tecnológicos, con el tema del trabajo de tecnología y trabajo entonces ahí metimos la social (Entrevista, ex miembro del directorio de la CIC, 27 de octubre de 2017).

En estas palabras se observa que el interés por incorporar a las Ciencias Sociales dentro del organismo estaba ligado a poder potenciar las líneas de investigación y transferencia ya existentes en otros campos de conocimiento más que para incorporar nuevos temas de investigación de un campo de conocimiento que no estaba considerado en el organismo.

## **2.5 Las reformas de los años 90 y la incorporación de nuevas agencias en el campo científico - universitario**

Con el gobierno del Carlos Menem en 1989 se inicia un período de fuertes cambios en el sistema científico. Las reformas de este tiempo implicaron transformaciones en los organismos que se incorporan al mapa del sector, en los mecanismos de gobierno, en las relaciones entre Estado-ciencia-mercado y en el financiamiento. En este sentido, varios autores coinciden que este período de reformas para el sector de Ciencia y Tecnología tuvo una primera etapa de “reacción tradicionalista” donde se designaron al frente de las instituciones científicas a algunos investigadores<sup>49</sup> que habían desempeñado funciones similares durante las intervenciones militares previas; y una segunda etapa de “modernización conservadora” donde los organismos multilaterales de crédito (BID y Banco Mundial) tienen una fuerte influencia en la agenda del sector y se inician políticas de innovación con mayor homologación internacional (Roca y Versino, 2009; Albornoz y Gordon, 2011; Bekerman, 2016).

En la primera etapa mencionada se volvió a la tendencia marcada durante la dictadura militar de priorizar la investigación en el CONICET en desmedro de las Universidades. Ejemplo de ello fue la eliminación del SAPIU creado unos años atrás. A su vez no se continuaron los juicios iniciados a los funcionarios del CONICET durante la última dictadura por el uso fraudulento de los recursos económicos en esos años. En estos primeros años se aprobó la Ley de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica N° 23.877, que no

---

<sup>49</sup> Se designó a Raúl Matera Secretario de Ciencia y Técnica, y a Carlos Cavotti como Presidente del CONICET. Este último fue reemplazado por Bernabé Quartino, quien durante el gobierno de facto de Onganía fue delegado interventor en la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA. En 1991, renunció a su cargo y Matera quedó a cargo de la Secretaria y del CONICET hasta 1994. Según Hurtado (2010) durante su gestión Quartino sostuvo públicamente la intención de separar el CONICET de la investigación en las universidades nacionales.

sería sancionada hasta 1992<sup>50</sup>. Esta ley creó la figura de las unidades de vinculación tecnológica (UVT), que era una innovación institucional, y eran entes no estatales constituidos para la identificación, selección y formulación de proyectos de I+D, transmisión de tecnología y asistencia técnica (Albornoz y Gordon, 2011).

Ya en 1995, con la incorporación de los organismos internacionales, se iniciaron reformas tanto en el sector de Ciencia y Tecnología como en el campo universitario<sup>51</sup>. En ese tiempo, se inició la implementación del Programa de Modernización Tecnológica (PMT) cofinanciado por el BID. A partir de 1996, con Juan Carlo Del Bello como secretario de Ciencia y Tecnología e interventor del CONICET, se lanzó el Plan Plurianual de Ciencia, Tecnología e Innovación. A través del decreto N° 1.660 se creó la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) con el objetivo concentrar en un organismo los distintos instrumentos promocionales y de financiación para proyectos de investigación y de innovación tecnológica. En el primer aspecto, la Agencia desplazaba al CONICET, al que se le objetaban criterios endogámicos para resolver la asignación de recursos (Albornoz y Gordon, 2011). Para esto se creó el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) que financiaba proyectos orientados de innovación y modernización tecnológica en el sector privado, y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) que financiaba grupos de investigación de instituciones públicas o privadas sin fines de lucro. A nivel universitario, los cambios más importantes fueron, tal como analizaremos en el siguiente capítulo, la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521, la creación del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) y la creación de la CONEAU.

A su vez, se crearon tres organismos de coordinación: el Gabinete Científico-Tecnológico (GACTEC) para el trabajo interministerial en actividades de Ciencia y Tecnología; la Comisión de Gestión Interinstitucional de Ciencia y Tecnología para el trabajo entre los distintos organismos del sector; y el Consejo Federal de Ciencia y Tecnología (COFECYT) para el trabajo de las políticas de Ciencia y Tecnología entre las autoridades de las provincias y la nación. Toda esta reorganización implicó fuertes transformaciones en la gestión de Ciencia y Tecnología, así como nuevos mecanismos de financiamiento y de control.

---

<sup>50</sup> Decreto 508.

<sup>51</sup> Como las ya mencionadas Ley de Educación Superior N° 24.521, la creación del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) y la creación de la CONEAU.

Con este cambio de estructuras de gobierno se inicia también un cambio conceptual en las definiciones de las políticas de Ciencia y Tecnología nacionales, el cual se manifiesta en la introducción de la noción de ‘innovación’ como eje de sus definiciones. Este nuevo discurso considera a la empresa privada como el centro de la innovación y, consecuentemente, al Estado como un mecanismo de apoyo a las actividades que allí se desarrollan (Roca y Versino, 2009; Hurtado, 2010).

Así, durante los años 90, se fueron creando diferentes agencias y organismos en el sector de Ciencia y Tecnología argentino que en conjunto con reformas estructurales reconfiguraron al sector. A su vez este nuevo mapa institucional perdurará más allá de este período y será parte del conglomerado institucional de Ciencia y Tecnología ya existente. En el CONICET se sucedieron diez presidentes al frente de la institución durante estos diez años, con conducciones que apenas alcanzaban un año de gestión, lo que muestra una inestabilidad y crisis institucional fuerte (Bekerman, 2016). En algunos de estos años el organismo estuvo intervenido (entre 1996 y 1999) quedando a cargo del Secretario de Ciencia y Técnica o delegados designados.

Parte de la reconfiguración del campo científico en esa década se dio con la creación de la ANPCYT en 1996, que abrirá un escenario de disputas con el CONICET por el financiamiento y funciones que cada uno de estos organismos deberían cumplir, si bien la ANPCYT no estaba diseñada para poder contar con investigadores propios.

Desde la perspectiva política instalada en 1996 en el gobierno de la ciencia y la tecnología, el CONICET se constituyó en un adversario con el cual era preciso confrontar. Por una parte, al tratarse de un organismo descentralizado, con presupuesto propio, su grado de sujeción a las políticas establecidas desde la SECYT era cuando menos flexible. (...) Por otra parte, el CONICET era asumido por la comunidad científica como propio (Albornoz y Gordon, 2011, p. 24).

Durante estos años se mantuvieron las becas y la carrera de investigador científico como los mecanismos privilegiados para promocionar la formación de recursos humanos: durante la primera mitad de la década el ingreso a carrera se demoraba en la sustanciación y

las becas fluctuaban en muy baja cantidad (Hurtado, 2010: 204); en la segunda mitad comienza a revertirse el estancamiento en la carrera de investigador, pasando de 2376 a principios de los años '90 a 3765 para finales de la década (Bekerman, 2016).

En la Provincia de Buenos Aires –gobernada por Antonio Cafiero hasta 1991, cuando asume Eduardo Duhalde hasta el final de la década – la CIC continuó vinculada con el poder ejecutivo provincial a través del Ministerio de Producción, con la misión de responder a las demandas productivas y comunitarias de la provincia. El directorio estuvo presidido por Néstor Omar Bárbaro (Ingeniero) y Luis Pascual Traversa (Ingeniero) desde 1987 hasta 1991. Ese año, junto con el cambio de gobernador, asume Abel Blas Román (Abogado) como presidente. A partir de Agosto de 1993 Antonio Redolatti (Abogado) asumirá la presidencia hasta el año 2000. La decisión de nombrar a estos dos abogados en la presidencia del organismo resulta una novedad para la institución que siempre estuvo presidida por hombres con un perfil más científico que político y vinculados a disciplinas del campo de Tecnología, Ciencias Exactas, Biológicas o Médicas.

Abel Blas Román fue un abogado nacido en 1941 en la ciudad de Gonzalez Chaves (Provincia de Buenos Aires), que se mudó a la ciudad de La Plata para realizar sus estudios universitarios en la UNLP donde egresó en 1963. Ese mismo año ocupó el cargo de Secretario Municipal de Gonzalez Chaves hasta 1966. En 1976 asumió el cargo de Consejero Titular del Colegio de Abogados de La Plata hasta 1980, impulsado por un movimiento de corriente Frondizista. A partir de este cargo recibió la propuesta del gobierno cívico-militar para ser designado como Intendente de facto de La Plata, cargo que asume en 1981 sucediendo a Alberto Tettamanti, hasta noviembre de 1983. Siendo el abogado de la familia Kraiselburd (directores del diario El Día) fundó el partido vecinal Acción Municipal Platense (AMUPLA) que tuvo representación en el Consejo Deliberante de La Plata durante las décadas de 1980 y 1990.

Antonio Redolatti es un abogado egresado de la UNLP afiliado al partido justicialista<sup>52</sup>. Desde 1975 se desempeñó con relator Fiscal de la Fiscalía de Estado de la Provincia de Buenos Aires, en la Subsecretaría en lo Administrativo y Contencioso

---

<sup>52</sup> Su padre fue miembro fundador del partido justicialista y fue el escribano público que, en un acto simbólico, tomó juramento en su escribanía a los gobernadores electos Framini y Anglada en la elección de 1962 que en tiempos de proscripción peronista se presentaron por el partido Unión Popular pero pertenecían al partido justicialista. Estas elecciones fueron anuladas y se intervinieron las provincias.

Administrativo. A mediados de los años 80 participó del Centro de Estudios para la Renovación Justicialista (CEPARJ) en apoyo a la candidatura de Antonio Cafiero, quien luego de ganar las elecciones en 1987 designó a Redolatti como Secretario Administrativo de la CIC. Allí se desempeñó en el cargo hasta agosto de 1993, cuando asume el cargo de presidente hasta el año 2000.

Tanto Román como Redolatti no habían desempeñado actividades científicas previamente a presidir la CIC ni pertenecían a la planta de investigadores del organismo, alcanzado el cargo de presidente fruto de acuerdos políticos partidarios. De esta forma se le otorga un perfil más político partidario que científico a la conducción del organismo. Un ex presidente de la CIC confirma esto en la entrevista que le realizamos:

Antonio como Secretario administrativo, si bien cumplía la parte administrativa, su función era hacer conocer a Abel Román todo lo que era la CIC, cada centro de investigación. Abel venía de crear AMUPLA y apoyaron la candidatura de Duhalde, por lo cual la incorporación de él a la CIC tuvo un costado político partidista. (...) El mentor para convencer al Gobernador de que Antonio sea el presidente cuando le preguntan ¿Quién es la persona indicada para dirigir la CIC? Fue Abel Román. Ellos tenían una buena relación más allá de la cuestión política, a través del Rugby. Si bien Abel no jugaba al Rugby, él tenía en su estudio a unos amigos en común, con quienes Antonio jugó en un combinado de clubes de La Plata. Y ahí Román participaba de libretos (Entrevista, ex presidente de la CIC, 24 de enero de 2022).

En el mismo sentido, una investigadora de la CIC entrevistada, manifestó que no solo había una primacía política por sobre la científica en los criterios que se observan para la designación de autoridades, sino también un manejo en lo administrativo más informal que propio del campo científico:

En relación a otras agencias, la CIC tenía mucho menos profesionalizado toda el área de gestión administrativa. Esto se ve en el manejo de

información, en las formas de comunicar resultados<sup>53</sup>, de comunicar las convocatorias. Se han manejado de una manera mucho más artesanal, mucho más casera y con mayor desconocimiento por parte del área administrativa de la lógica científica. Por otra parte los cargos de las autoridades y los asesores que están alejados de lo que es la actividad científica. Eso en muchas oportunidades se notó. Después aprendieron un poco, pero primaba más una lógica de tipo política y política partidaria más que de política científica, donde había políticas para favorecer una región de la provincia o alguna universidad (Entrevista, Investigadora de la CIC, 13 de noviembre de 2019).

A su vez, un ex decano de la UNLP manifiesta que existen apreciaciones en la comunidad científica sobre este organismo provincial que asocian a la CIC con una institución donde prima una orientación partidaria asociada al peronismo, por lo cual los criterios institucionales son más políticos que científicos:

Algunos académicos sostienen, refiriéndose a los criterios de ingreso, selección y promoción, que en el CONICET el 80 % es ciencia y el 20 % es política; y en la CIC esos porcentajes se invierten. Se trata de un sobrentendido, de un “aura” que rodea a las decisiones de la CIC. Creo que ese “aura” puede tener dos orígenes: el primero es político y consiste en desacreditar a la CIC porque es “peronista”. Por supuesto, la CIC no es de ningún partido, pero la Provincia tuvo gestiones peronistas desde 1987 de donde esa asimilación no resulta tan descabellada. Está claro que cuando se escucha hablar de una CIC “peronista” es en boca de sus detractores, con

---

<sup>53</sup> Un Doctor en Ciencias Sociales que obtuvo una beca para hacer sus estudios doctorales manifiesta en cuanto a la forma de comunicación de los resultados de becas en la CIC: “La CIC siempre tuvo un grado de informalidad muy grande. O sea yo, yo siempre me tomé muy en serio la carrera académica, cuando empecé sabía qué era lo que quería concretar. Y por ejemplo yo me enteré que entré a la beca CIC de casualidad, porque llamé por teléfono a la comisión de investigaciones científicas pero porque habían pasado varios meses de la postulación y ni siquiera me habían contestado un mail, nada. Llamo y le digo: “Hola ¿qué tal?, llamaba para ver si había ingresado a una beca”. Me dice: “¿Cuál es tu apellido?”, le digo y se puso a buscar. Demoran 10 minutos hasta que van y buscan no sé dónde y me dice: “Ah sí, ingresaste” (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 14 de Febrero de 2020).

los connotados habituales que asocian al peronismo con el no respeto a las normas de procedimientos, con el acomodo de sus simpatizantes e incluso con la corrupción. El segundo de los posibles orígenes de ese “aura” es que la CIC siempre estuvo más ligada a la ciencia aplicada, a los proyectos que resulten “de interés provincial”, y por ende, más sujetas a los intereses políticos y aun a las presiones de particulares. Nadie va a hacer lobby para que se apruebe un proyecto sobre la ética en Aristóteles, pero sí para que se aprueben proyectos muy ligados al interés productivo (Entrevista, ex decano de la UNLP, 14 de abril de 2020).

Es importante destacar que al recorrer la historia de la Provincia de Buenos Aires se reconoce una vinculación notoria entre esta y el peronismo, a tal punto que algunos autores la definen como uno de los baluartes fundamentales del peronismo como fuerza política, conducida en los períodos democráticos principalmente por gobernadores peronistas desde 1943 hasta 2015 (Viguera y Barreneche, 2014). A su vez, Kessler (2015) en su análisis sobre el Gran Buenos Aires plantea que los rasgos políticos de ese territorio tendrán como punto central de inflexión la irrupción del peronismo y la configuración de este territorio como su bastión central. En este sentido, la CIC siendo un organismo provincial y a pesar de haber nacido en tiempos de proscripción peronista, no pareciera haber logrado una autonomía entre el campo científico y el gobierno político de turno, primando en mayor medida el vínculo con los intereses provinciales, y con ello el acceso al financiamiento político para proyectos de desarrollo territorial.

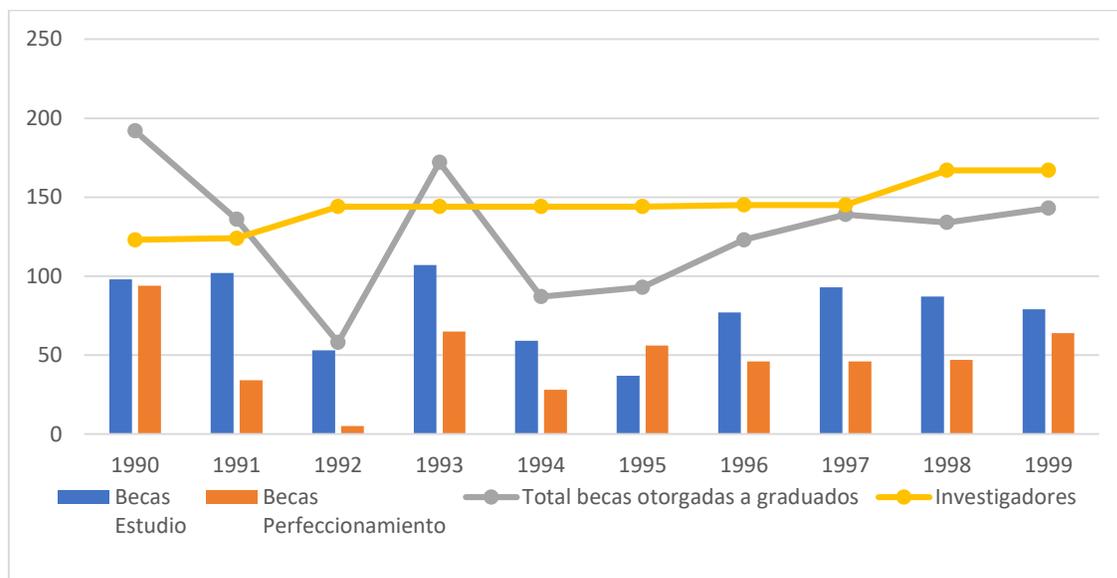
Durante los primeros años de la década de 1990, la CIC impulsó planes de gestión anuales donde se definían los lineamientos generales para las políticas del organismo. Allí se plantea hacia 1992 que:

[Se] decidió adecuar su plantel básico de personal de investigación y apoyo a la investigación, en razón de la realidad Nacional y Provincial, de la situación presupuestaria y de la necesidad de formar los recursos humanos imprescindibles para el desarrollo bonaerense. En este sentido se

redimensionó el número de becas anuales otorgadas (Memoria Institucional CIC, 1992).

Esto implicó una reducción del 70% en la cantidad de becas otorgadas por el organismo hacia 1992. En 1993 las becas vuelven a ascender en cantidad de forma notable, pero el número vuelve a caer en 1994, tal como se muestra en el gráfico 9. A partir de ese año se muestra un sostenido crecimiento hasta 1999, cercano a 150 becas anuales. A su vez, durante estos años, el número de investigadores de la CIC se mantuvo prácticamente fijo con muy pocos ingresos a carrera en los años 1991 y 1997.

**Gráfico 9. Evolución del número de becas otorgadas a graduados y de investigadores CIC (1990-99)**



**Fuente: Elaboración propia en base a memorias institucionales CIC (1990 a 1999)**

Durante estos años, y con la sanción de la Ley de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica, el Poder Ejecutivo Provincial estableció que la CIC fuese la autoridad de aplicación de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica Provincial (Decreto N° 2241/92). La CIC estableció como pauta que los fondos se destinarían para el desarrollo de innovaciones las pequeñas o mediana empresa que no superen las doscientas

personas de la provincia. De esta forma la CIC recibió desde 1993 hasta 1999 un monto total de siete millones de pesos, que fue destinado a las diversas áreas<sup>54</sup> del sector productivo provincial.

En 1995 el organismo decidió modificar la planificación anual que venía realizando y se desarrolló el Plan General de Acciones de cuatro años de duración (1995–1999) que buscó alinear más claramente al organismo con los objetivos nacionales para el sector científico, en miras a la innovación y apoyo al sector empresarial. Allí se fijó como objetivo del organismo “promover, patrocinar, orientar y realizar investigaciones científico-tecnológicas dentro de un sistema integrado de Ciencia y Tecnología, que responda a la realidad económica, social, productiva y científica-tecnológica de la Provincia de Buenos Aires” (Memoria Institucional CIC 1995, p. 12). En línea con los imperativos de la política científica nacional, se creó una Oficina de Innovación Tecnológica para que fomente la articulación entre la comunidad científica y las empresas y promueva aún más la transferencia de conocimientos al sector productivo.

En cuanto a los centros de investigación y desarrollo, la CIC se propuso en varios planes anuales el objetivo de crear centros y laboratorios. Así, a inicios de este período la CIC contaba con 10 centros propios<sup>55</sup>; para 1994 había incorporado 8 centros más<sup>56</sup>. De todos ellos solo tres tenían como única dependencia a la CIC y nueve tenían a su vez dependencia del CONICET. Hacia 1999 el organismo incorporó 6 más alcanzando los 24 centros de investigación<sup>57</sup> en total, más que duplicando el número que tenía a inicios de los 90.

---

<sup>54</sup> Se repartieron para el área Alimenticia; Pesquera; Agropecuaria (44%); Ingeniería (33%); Salud (17%) y Otros (6%).

<sup>55</sup> Centro de Investigación y Desarrollo en Tecnología de Pinturas (CIDEPINT / CIC-CONICET); Centro de Investigaciones Ópticas (CIOp / CIC-CONICET); Centro de Tecnología de Recursos Minerales y Cerámica (CETMIC / CIC-CONICET-UNLP); Laboratorio de Entrenamiento Multidisciplinario para la Investigación Tecnológica (LEMIT / CIC); Centro de Investigación de Tecnología del Cuero (CITEC / CIC-INTI); Laboratorio de Acústica y Luminotecnia (LAL / CIC); Instituto Multidisciplinario de Biología Celular (IMBICE / CONICET-CIC); Instituto de Hidrología de Llanuras (IHLLA / CIC-UNCPBA-Municipio de Azul); Instituto Superior Experimental de Tecnología Alimentaria (ISETA / DGCYE-CIC); Planta Piloto Multipropósito para la Industria Química (PlaPiMu / CIC-UNLP).

<sup>56</sup> Centro de Investigaciones de Tecnología Pesquera (CITEP / INTI-CIC-CONICET); Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente (LINTA / CIC); Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos (IFLYSIB / CONICET-CIC); Centro de Invest. de Suelos y Agua de Uso Agropecuario (CISAUA / UNLP-MinProPBA-CONICET-CIC); Instituto de Recursos Minerales (INREMI / UNLP-CIC-CONICET); Centro de Invest. de Tecnología para la Industrialización del Maíz (CITIM / CIC-INTI-Empresa cereales-Municipio 9 de julio); Instituto de Física Arroyo Seco (IFAS / CONICET-CIC-UNCPBA); Instituto de Física de Materiales Tandil (IFIMAT / UNCPBA-CIC-Municipio Tandil).

<sup>57</sup> Se incorporaron a los ya existentes el Centro de Investigaciones de Tecnología para la Industrialización de Granos (CEMPAM-CEIGRA); Centro de Metrología y Calidad (CEMECA); Centro de Estudios en

Hacia 1999, con la asunción de De la Rúa como presidente, se inicia en la Argentina un período de desconcierto por la conflictiva situación económica y social que abrió el fin del plan de convertibilidad; esto también afectó fuertemente al sector de Ciencia y Tecnología (Albornoz y Gordon, 2011, p. 27). En 1999 fue nombrado Dante Caputo como Secretario de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y dos años más tarde fue reemplazado por Adriana Puiggrós. Caputo tuvo una gestión conflictiva por su falta de horizontes políticos, mientras que Puiggrós promovió en 2001 la sanción de una nueva Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación N° 25.467 con el objetivo de ordenar el conjunto de reglamentaciones que regían el sector. Al frente del CONICET se nombró a Pablo Jacovkis, que permaneció poco tiempo por diferencias con la Secretaría del área. Lo reemplazó en esos años Andrés Carrasco por poco tiempo, ya que se inició una crisis política, económica y social que llevó a la renuncia del presidente de la nación en 2001 y la sucesión de tres mandatarios ese mismo año. Entre 2001 y 2002 el sector de Ciencia y Tecnología sufrió una restricción presupuestaria clara (Albornoz y Gordon, 2011, p. 29).

En la provincia de Buenos Aires, Carlos Ruckauf asumió como gobernador en 1999 hasta 2002, cuando renunció para asumir como Ministro de Relaciones Exteriores acompañando al reciente asumido presidente Eduardo Duhalde, y asumió el vicegobernador Felipe Solá. La provincia también se encontraba afectada por la crisis que estaba atravesando el país. En abril del 2000 se renuevan las autoridades en la CIC<sup>58</sup> y asume como presidente Rodolfo Ugalde<sup>59</sup> (Doctor en Química) con un directorio nuevo<sup>60</sup> que permanecerá allí hasta el 2002 cuando se renuevan las autoridades en la gobernación provincial. A pesar de la grave

---

Rehabilitación Nutricional y Desarrollo Infantil (CEREM); Centro de Investigaciones Genéticas (CIGEN); Núcleo Consolidado de Investigación en Fisiopatología y Farmacología Veterinaria (FISFARVET); Laboratorio de Servicios a la Industria y al Sistema Científico (LASEISIC); Plasmas Densos Magnetizados (PLADEMA); Núcleo Consolidado Sanidad Animal y Medicina Preventiva (SAMP).

<sup>58</sup> Un ex presidente de la CIC comenta que Redolatti renuncia al cargo de la presidencia de la CIC en el año 2000 porque observó que la CIC empezó un proceso de malversación de fondos: “Hasta los años 90 lo más cercano que teníamos era el Ministerio de Producción, pero no dependíamos de ese Ministerio. Eso permitió funcionar con autarquía, cosa que se rompió al principio del gobierno de Felipe Solá. Nunca se permitió que los fondos de la CIC fueran a parar a otro lugar, sino que eran para el sistema científico tecnológico. Podías estar de acuerdo en que se le otorgue más subsidio a una universidad que a otra, pero no salía del sistema científico tecnológico. Eso se quebró con Solá y se empezaron a crear subsidios de ayuda a Municipalidades que no eran científicas, sino que daban “cash”. Se dieron cuenta que había una caja y derivaron fondos del sistema científico tecnológico (Entrevista, ex presidente de la CIC, 24 de enero de 2022).

<sup>59</sup> Ugalde era médico veterinario y Doctor en Química por la Universidad de Buenos Aires e investigador superior del CONICET, discípulo de Luis Federico Leloir.

<sup>60</sup> Se nombró como directores a Rodolfo Bravo; Elsa Camadro; Mario Mariscotti; José Porras; y como Secretario administrativo a Hugo J. Nielson

situación económica se sostuvieron las becas a graduados en gran medida, con una reducción del 12% en el 2000, pero ya para el 2001 recuperaron los mismos números que a finales de los 90<sup>61</sup> (Memoria Institucional CIC 2000 y 2001).

Con este escenario de crisis culmina una década de fuertes cambios institucionales, políticas y financieros para el sector de Ciencia y Tecnología.

## **2.6 La ciencia después de la crisis del 2001. Diagnóstico crítico inicial, ciclos de expansión y de retracción**

A la luz del agotamiento del proyecto neoliberal que manifestó su crisis en el año 2001 con graves consecuencias políticas, económicas y sociales, se inicia un nuevo período político y económico en la Argentina. En el año 2002, a partir de un conjunto de políticas económicas empleadas por el presidente Eduardo Duhalde, se inicia un nuevo período neodesarrollista (Varesi, 2018). Las medidas tomadas en esos años de crisis permitieron darle una mínima estabilidad a la situación política, economía y social del país que heredaría el gobierno de Néstor Kirchner.

Argentina comenzó una etapa de crecimiento económico que entre el periodo 2002-2011 registró un crecimiento promedio de 7 puntos del PBI y que, incluso, contó con superávits fiscal y comercial. La mejora en términos de intercambio y lo que se llamó como el “boom de los commodities” permitieron construir una recuperación económica, social y política en un corto tiempo después de una de las mayores crisis económicas el país (Basualdo, 2011). Así es que, en los años posteriores a la crisis del 2001, se tomaron decisiones políticas estratégicas que permitieron una recuperación del campo de la ciencia y la universidad. Con continuidades en mecanismos desarrollados en la década anterior (instrumentos de financiamiento y diseño institucional del campo) pero con cambios notorios en el presupuesto y en la centralidad política al sector, se inicia un nuevo período para el campo científico.

---

<sup>61</sup> En 1999 se otorgaron 143 becas a graduados (estudio y perfeccionamiento), en 2000 fueron 126 becas y en 2001 se otorgaron 148 becas.

En un contexto global donde la ciencia y la tecnología asumen un lugar central en lo que se denomina la “sociedad del conocimiento”<sup>62</sup> y la “economía del conocimiento”<sup>63</sup>, se registra a nivel mundial un aumento sostenido de la cantidad de instituciones científicas y universitarias, el número de investigadores, el número de revistas y publicaciones. Sin embargo, América Latina en general y Argentina en particular ocupan un lugar periférico en la división internacional del trabajo científico, donde la integración a las redes internacionales tiene altos grados de subordinación tanto en las temáticas, los marcos analíticos y en los métodos utilizados (Kreimer, 2006). En este marco, las políticas de Ciencia y Tecnología van a modificar la tendencia de desmantelamiento que venía sufriendo el sector. Desde el año 2002 se inician algunos lineamientos a nivel nacional del sector de Ciencia y Tecnología que van a continuar en los próximos años; en particular dos ejes marcan este punto de inflexión: la conducción en áreas estratégicas y el financiamiento del sector.

En el año 2002, durante la presidencia de Eduardo Duhalde se designó al Ingeniero Julio Luna como Secretario de Ciencia, Tecnología e Innovación. Según Albornoz y Gordon (2011) esta decisión permitió una reconciliación total entre la Secretaria de Ciencia y Técnica, el CONICET y las universidades. A su vez, se nombró a Eduardo Charreau como presidente del CONICET, quien iniciará un proceso de reordenamiento del organismo que desarrollaremos a continuación.

Al asumir Néstor Kirchner como Presidente de la Nación en 2003, asume la conducción de la SECYT Tulio del Bono, quien creó un Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación, al que le encargó la elaboración de las Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación, que servirían para el diseño de un Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Bicentenario 2006-2010

---

<sup>62</sup> Catells (2002) la define como: “una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de la información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información..., por tanto, al hablar de sociedad del conocimiento –en otros casos, sociedad de la información, etc. – nos estamos refiriendo a la constitución de este nuevo paradigma tecnológico”.

<sup>63</sup> Definida por Marquina y Rozga (2015) como: “un tipo de economía en la que se crea el conocimiento, se adapta, se transmite y es aprovechado efectivamente por las empresas, el sistema financiero, los gobiernos, los organismos internacionales, las organizaciones sociales y los ciudadanos, lo que ayuda al rápido desarrollo de la economía y de la sociedad. Se subraya también el papel de la mejor coordinación entre la actividad gubernamental, el sector privado y la sociedad civil para que, de manera coordinada y consensuada, se pueda avanzar hacia una economía basada en el conocimiento, a fin de reforzar su competitividad y acelerar los procesos de desarrollo económico y social.”

(Albornoz y Gordon, 2011). En este trabajo se definieron algunos objetivos estratégicos y metas cuantitativas para el sector científico buscando impulsar una mirada integral capaz de sustentar consensos en el largo plazo. Así se establecieron como prioridad la orientación de la I+D hacia un mayor conocimiento de los problemas de la sociedad; la creación y aplicación de conocimiento para la explotación responsable de los recursos naturales; el fortalecimiento de la innovación, la modernización y la vinculación tecnológicas en la producción industrial y agropecuaria; y el aumento de la base científica y de la capacidad tecnológica. Para este último objetivo se plantearon cuatro programas de formación de recursos humanos en Ciencia y Tecnología: Incorporación de científicos y tecnólogos; Formación de investigadores; Fortalecimiento de la formación en ingeniería; Radicación de investigadores en el interior del país.

A su vez, en este plan se estableció el objetivo de alcanzar el 1% del PBI de inversión en I+D en los próximos diez años, que también había sido fijado en el Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología 1998-2000 elaborado en 1996 aunque nunca fue alcanzado. Esto se planteaba con el interés de que no sea solo inversión pública, sino también privada. También se estipuló que el número de investigadores alcance el 3% de la población económicamente activa, y que todo esto se haga federalizando los recursos.

Ya en el 2007, con Cristina Fernández de Kirchner como Presidenta de la Nación, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT), lo que constituyó una novedad para el país y una referencia para la región. De esta forma, se separó al área del Ministerio de Educación y se designó como ministro al Doctor en Química Lino Baraño. Si bien este cambio de rango da cuenta de una centralidad otorgada al área, en términos prácticos no trajo aparejado nuevos instrumentos de políticas generales, sino que continuó con las orientaciones que llevaba adelante la SeCyT (Unzue y Emiliozi, 2017a). Baraño estuvo a cargo del Ministerio hasta 2018 cuando, por decisión del entonces presidente Mauricio Macri, volvió a ser Secretaría de Ciencia y Tecnología.

En 2013 fue lanzado el Plan Argentina Innovadora 2020 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y se presenta como el instrumento por el cual el Ministerio establece los lineamientos de política científica, tecnológica y de innovación en el país hasta el año 2020. Entre los principales ejes de desarrollo de este Plan se buscaba: más articulación entre los diferentes organismos del campo científico nacional con el sector

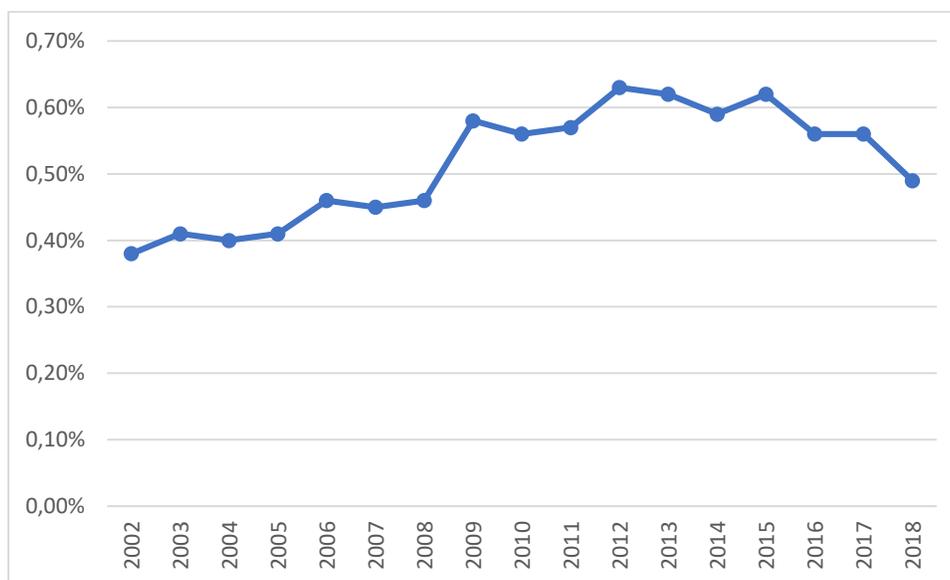
privado y con el desarrollo territorial; aumentar la planta de investigadores y científicos con el otorgamiento de becas y mejorando la oferta de posgrado y movilidad académica; acrecentar la inversión en todo el polo científico hasta alcanzar el 1% del PBI en I+D. Esta articulación entre la producción científica y el sector privado contiene rasgos de la política científica de la década de 1990 porque, tal como plantea Versino y Roca, “se mantiene la vigencia de una visión neo-schumpeteriana respecto de la innovación, pero se hace explícita una conceptualización crítica del rol del estado. El Plan refiere a la histórica desarticulación de las políticas públicas y se propone establecer un marco coordinado de acciones consensuadas entre los distintos sectores (2010, p. 6).

Asimismo, con este Plan se buscó realizar un proceso de focalización para direccionar los principales recursos, por lo cual se definieron algunas áreas prioritarias: agroindustria; ambiente y desarrollo sustentable; energía e industria; salud y por último desarrollo y tecnología social. Una de las líneas de becas doctorales y posdoctorales que otorga el CONICET, como los subsidios que se otorgan a través de la Agencia, estuvieron marcados por estas áreas estratégicas.

En diciembre de 2015 asumió la Presidencia de la Nación Mauricio Macri, con la coalición de gobierno “Alianza cambiamos”. Este nuevo gobierno quebró las tendencias de expansión en Ciencia y Tecnología, y la centralidad que el sector tenía para el gobierno nacional. En este sentido, se inició un período marcado por un ajuste en el proceso económico, que afectó fuertemente el sector (Aliaga, 2019).

Así, en el período que inicia en 2002 aumentó notablemente la inversión en investigación y desarrollo. Si bien con ciertas oscilaciones, se ve en gráfico 10 que hasta el año 2015 el sector tuvo un proceso de crecimiento en la inversión y a partir de ese año disminuye la inversión hasta 2018, que no alcanza el 0,5% del PIB.

**Gráfico 10. Evolución de inversión en I+D en Argentina en relación al PBI (2002-2018)**



**Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y Ricyt**

En cuanto al CONICET, con la designación de Eduardo Charreau a cargo de su presidencia se inicia un proceso de reordenamiento del directorio y del organismo en general que venía de atravesar una situación crítica. Cuando Charreau asume la presidencia del CONICET en el año 2002, venía de presidir del Instituto de Biología y Medicina Experimental (IBYME) y con un gran reconocimiento científico internacional. De este clima institucional da cuenta durante la entrevista, un ex miembro del directorio:

En ese momento estaba como miembro del directorio y el directorio funcionaba de una manera muy anárquica, muy fragmentada. Había mucho control de los gerentes, sobretodo había una gerente general que era Isabel Mac Donald, que era de alguna manera la que tomaba mucho las decisiones. El directorio no controlaba el presupuesto ni nada. Cuando asume Eduardo Charreau, que era una persona muy respetada, ordena las reuniones de directorio. (...) Eran tiempos difíciles porque fue la época en que no se sabía dónde iba a parar el dólar, había que escribirles a los becarios en el exterior para ver si tenían que volver o tenían que ver si los directores en el exterior le conseguían algún recurso para poder mantenerlo.

Cada becario en el exterior salía 6 o 7 veces lo que constaba un becario interno. No fueron tiempos fáciles en eso, no había vacantes para los ingresos a carrera porque había una resolución/decreto que impedía que tuviéramos las vacantes libres, entonces había que pedir por cada uno habilitar las vacantes para ingresar a las personas. Entonces había una serie de complejidades importantes (Entrevista, ex miembro del directorio CONICET, 14 de noviembre de 2019).

En el mismo sentido Ravela (2019) plantea que previo a la asunción de Charreau las reuniones de Directorio eran multitudinarias y anárquicas. Esto derivaba en conflictos entre los miembros del Directorio y el Presidente, entre quienes dejó de haber comunicación, fiel reflejo de la compleja situación que atravesaba el país en esos años.

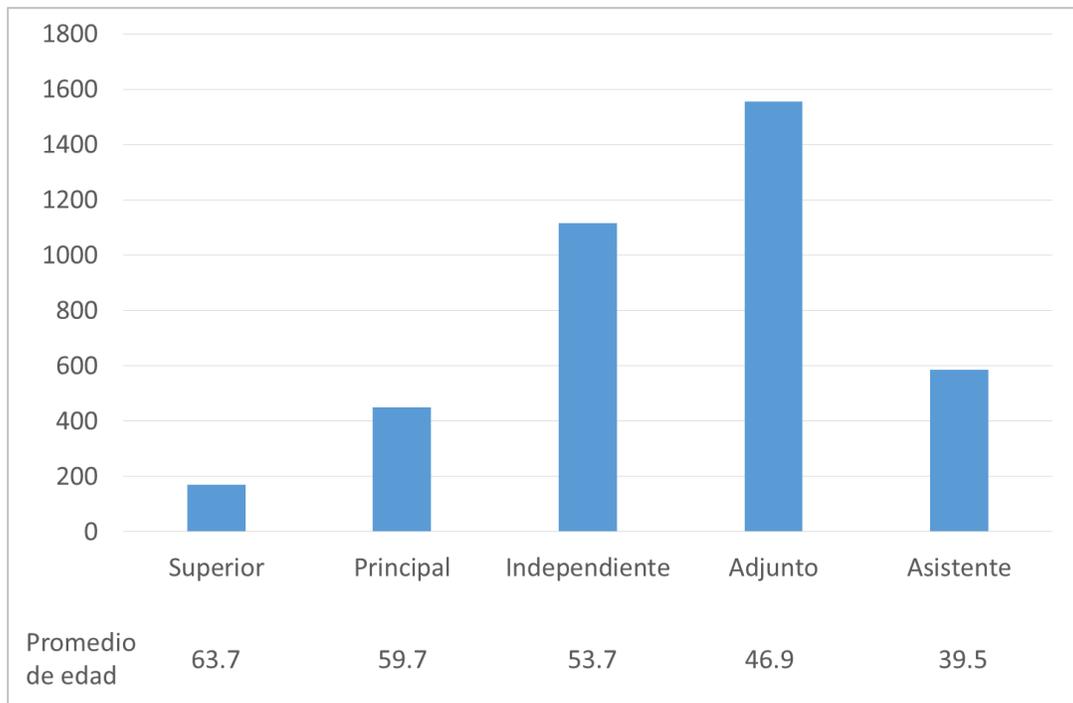
El diagnóstico que elaboró en el 2002 el directorio del CONICET sobre la situación del organismo, marcará ciertas orientaciones de la política nacional. Si bien hay una clara modificación de tendencia en la cantidad de ingresos y financiamiento con planes de jerarquización, aumento de becas e ingresos a la carrera de investigador, con mayores intentos de articulación entre ciencia-sociedad, se observa cierta inercia en las orientaciones generales de las políticas del organismo y en particular lo vinculado a la formación doctoral. De esta forma los mecanismos utilizados en este proceso, son las becas internas y la carrera de investigador científico.

En cuanto a la planta de investigadores, se identificó un diagnóstico crítico en cuanto a la cantidad y la distribución por categorías que pertenecían al organismo y se definió a este cuadro de situación como el “Cajón del muerto”, tratando de representar el complejo futuro que podía sufrir el organismo si no se modificaban la orientación de las políticas:

Yo lo que me acuerdo siempre como primer diagnóstico con una visión más global de CONICET, es que siempre nos mostraban: esta es la situación de CONICET, que lo definían como “cajón del muerto”. La base se afinaba, era muy chica. Teníamos gente de adjunta a principal y después se afinaba, esta estructura lo que llevaba era a la muerte de CONICET. Porque en realidad si vos no tenés, como en las bases demográficas, la

pirámide bien armada, con una base amplia, lo más probable es que con el tiempo de alguna manera desaparezcas. Bueno, esto había que cambiarlo, esto no se podía sostener de esta manera (Entrevista, ex miembro del directorio CONIET, 14 de noviembre de 2019).

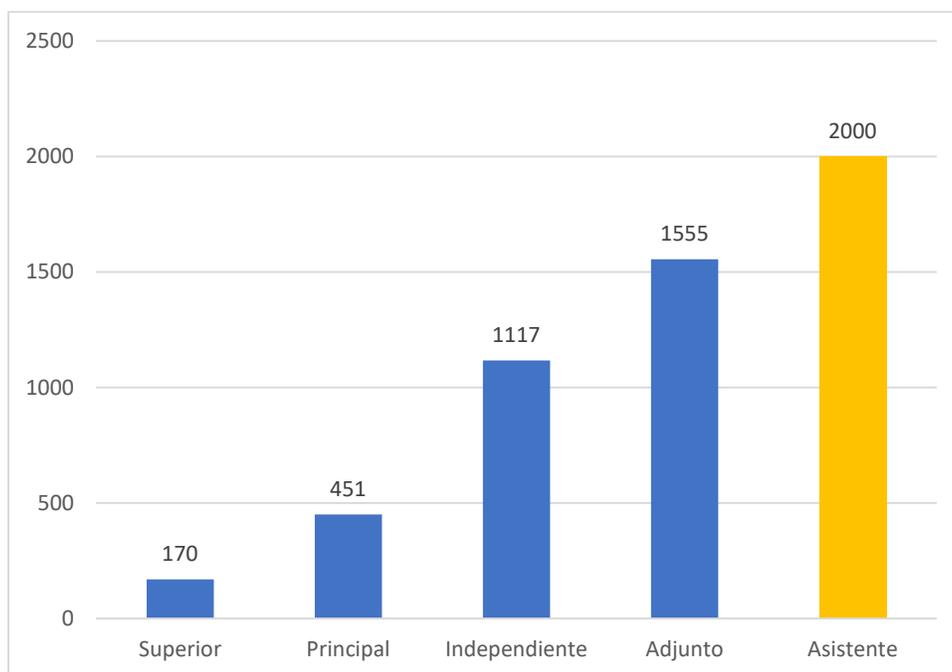
**Gráfico 11. Distribución de la planta de investigadores y promedio de edad según categorías (2003)**



**Fuente: Elaboración propia en base a informes internos del directorio del CONICET**

De esta forma, se planteó la necesidad de transformar la pirámide de crecimiento: aumentando la planta de investigadores desde la base llevarán la categoría de Asistentes de 585 a 2000 en los próximos años. Así es que se modificaría la tendencia de envejecimiento del organismo, que hasta ese momento tenía un promedio de edad de 52.7 en todo el organismo.

**Gráfico 12. Proyección de la planta de investigadores según categorías**



**Fuente: Elaboración propia en base a informes internos del directorio del CONICET**

Para acompañar esta tendencia era necesario ampliar la política de becas que permitiera que más jóvenes investigadores quisieran ingresar al CONICET. De esta manera, partiendo de una decisión político institucional de expandir las becas de formación utilizando los instrumentos existentes<sup>64</sup> y como parte de acuerdos interinstitucionales con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación<sup>65</sup>, en el 2003 se aumentó cerca de un 90% las becas otorgadas con respecto al año anterior.

En estos años también se modificó el reglamento de becas, Resolución 439/97, y fue reemplazado por la Resolución 243/2001. En el reglamento de 1997 ya se exigía la incorporación a un posgrado acreditado, y si bien esto se sostuvo, se realizó un cambio de denominación pasando de ser “Becas de Formación de Posgrado” destinadas a la realización de estudios de posgrado a “Becas Internas de Posgrado Tipo I y Tipo II”. En la nueva reglamentación el estudio de posgrado se orientaban al inicio y finalización de estudios doctorales, aunque las becas tipo I admitían la realización de Maestrías para los postulantes

<sup>64</sup> “Entonces nosotros vimos que el organismo estaba envejecido y que había que rejuvenecerlo y para esto había que tener más becarios. Esa fue una política del CONICET apalabrada con la secretaría de entonces” (Entrevista, ex miembro del directorio CONICET, 14 de noviembre de 2019).

<sup>65</sup> A cargo de Graciela Giannettasio entre 2002 y 2003.

de Arquitectura y Ciencias Sociales que no contaran en el país con doctorados acreditados por la CONEAU. Se estableció que las becas de doctorado tengan una duración inicial de 2 años, con posibilidad de renovación por 2 años y una prórroga excepcional de 1 año cuando la producción científico tecnológica lo justifique (Busto Tarelli, 2010).

El diagnóstico y las políticas que acompañaron este proceso se hicieron considerando principalmente el ingreso de investigadores al CONICET y con escasas iniciativas para promover otros posibles ámbitos de inserción laboral, sin repensar los perfiles de formación deseables. Asimismo, se inició un debate institucional que se sostendrá durante algunos años hacia dentro del organismo sobre las prioridades otorgadas a cada campo disciplinar, donde especialmente las Humanidades y Ciencias Sociales solían quedar relegadas en el reparto de los ingresos aprobados y las becas otorgadas. De esta forma, el directorio estableció hacer un reparto equitativo del 25% en los ingresos a carrera de investigador y las becas para cada gran área de conocimiento. En línea con esto una representante del directorio del área de Humanidades y Ciencias Sociales planteaba las fuertes disputas que esto implicó:

La lucha al interior del CONICET fue importante porque, según ellos, las Ciencias Sociales se quedaban con muchos espacios. Eso fue una pelea cuerpo a cuerpo, combate de lucha libre. Pero bueno, la pelea fue importante, pero siempre se consiguió que el 25% fuera real también para las Ciencias Sociales (...) En general, desde los sectores más tradicionales de la ciencia y sobretodo las ciencias duras, consideraban que era demasiados ingresos para las ciencias sociales: ¿para qué tantos doctores si después no teníamos dónde ubicarlos? Bueno, el problema es tener donde ponerla, no formar la gente. (Entrevista, ex miembro del directorio CONICET, 4 de noviembre de 2019).

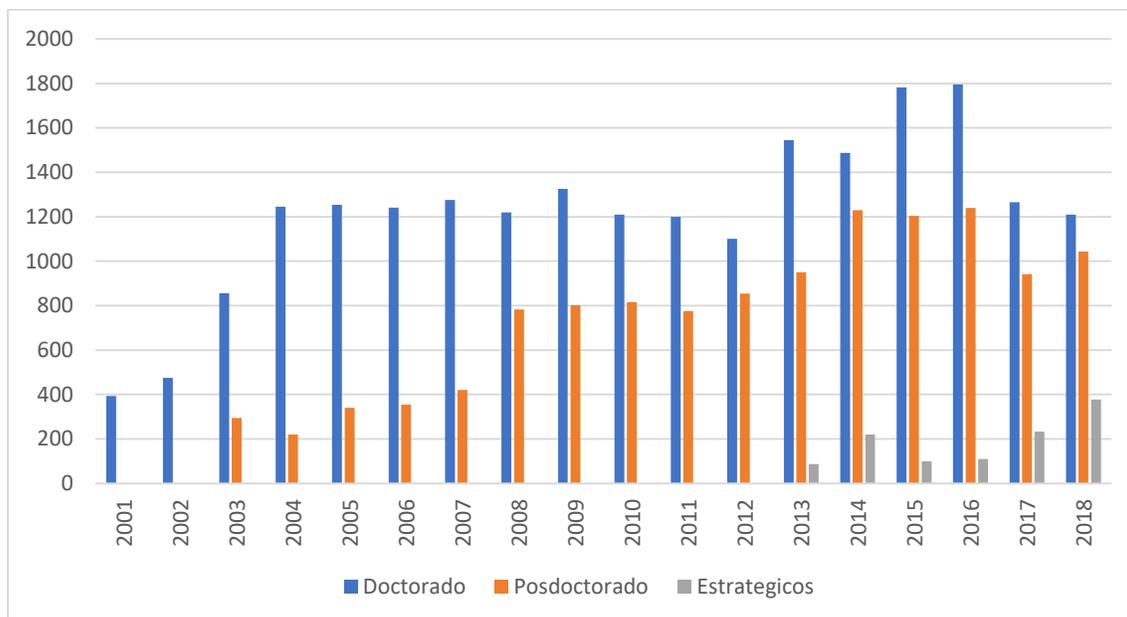
En mayo de 2003, cuando Néstor Kirchner asume la Presidencia, Eduardo Charreau fue nuevamente elegido presidente del organismo –completaría su mandato en 2008–, y fueron designados Daniel Filmus como Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, y Tulio Del Bono como Secretario de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, quienes

consolidaron el apoyo al sector científico en especial a través del CONICET. Un ex miembro del directorio planteó este apoyo durante una entrevista:

Siempre tuvimos mucho apoyo de una persona que fue Graciela Giannettasio cuando fue ministra de Educación de Duhalde. Pero después con la administración Filmus tuvimos mucho respeto por el trabajo de Eduardo y su responsabilidad, y nos acompañaron en una serie de iniciativas importantes que permitió consolidar algunas cuestiones, sobre todo el crecimiento exponencial que tuvo becas e ingresos a carrera (Entrevista, ex miembro del directorio CONICET, 14 de noviembre de 2019).

Con la recuperación económica que venía teniendo el país, entre los años 2004 y 2005 el gobierno nacional otorgó cinco planes de jerarquización de la ciencia, con aumentos salariales a los investigadores y un refuerzo al presupuesto del CONICET. De esta forma hubo una recuperación de los salarios y estipendios de los becarios del organismo de un 19%, que venían deteriorados por la crisis de los años anteriores (Girbal, 2010). A su vez, crecieron las becas de doctorados y posdoctorado: las primeras crecieron a un promedio de 1200 becas hasta 2012 y a partir del allí aumentaron hasta unas 1800 becas; a partir de 2017 este número descende al mismo número de becas de 2011. Las becas posdoctorales fueron en crecimiento hasta 2016 y a partir de allí descendieron un 15% hasta 2018.

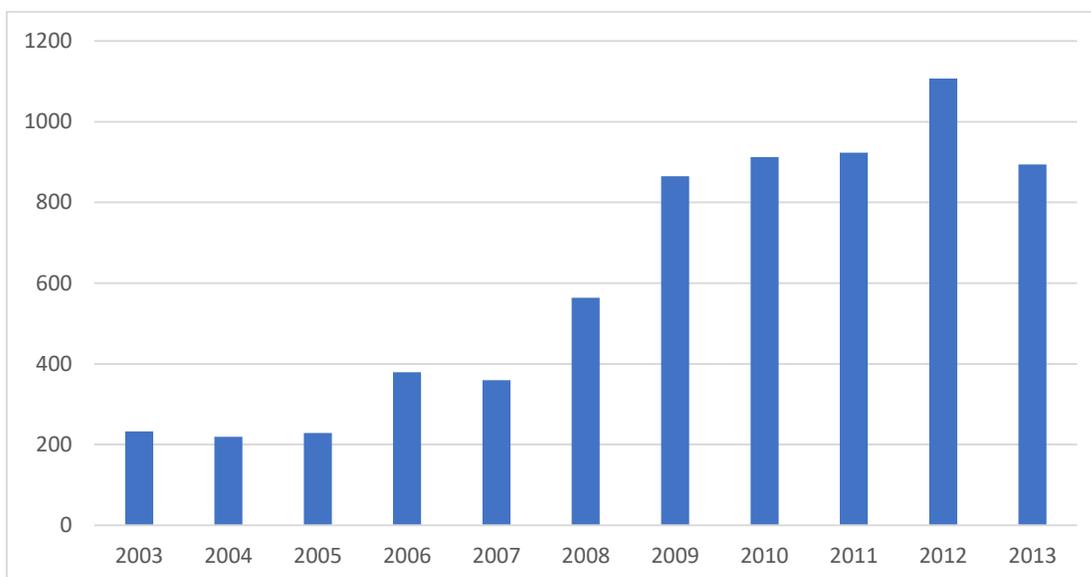
**Gráfico 13. Evolución de becas doctorales CONICET otorgadas por año (2000-2018)**



**Fuente: Elaboración propias en base a datos otorgados por el CONICET**

Considerando que la formación doctoral se sostuvo en las universidades, estas políticas derivaron en un aumento notable de la cantidad de personas dedicadas a la formación doctoral a tiempo completo, acompañado de un proceso de expansión de los estudios de posgrado y en especial de los doctorados en las universidades nacionales, con un rejuvenecimiento y una feminización de la población (Unzué, 2011). Asimismo aumentó la cantidad de doctores en los siguientes años, llegando a superar los mil doctores por año en 2012.

**Gráfico 14. Evolución de becarios CONICET que defendieron tesis de doctorado (2003-2013)**



**Fuente: Elaboración propia en base a Informe CONICET (2014)**

Por otra parte, tal como muestra Bekerman (2016), los miembros de la carrera de investigación del CONICET pasaron de 3694 en el año 2003 a 8508 en el año 2014. De esta forma hubo un aumento del 130% en la planta del organismo, consolidando la formación de doctores e investigadores como principal política estratégica realizada por esta gestión. Asimismo, tanto las becas como los ingresos, se distribuyeron de forma equitativa por disciplina, con un 25% para cada una de las grandes áreas de conocimiento.

A partir de 2010 este crecimiento notorio en la cantidad de investigadores empezó a mostrar algunas dificultades para sostener la inserción al CONICET tal como se venía desarrollando. Así, sostienen Unzué y Rovelli (2017), empezó a observarse una “saturación” de la capacidad de absorción de investigadores, asociada a problemas como la capacidad burocrática-administrativa para gestionar ese nivel de personal; falta de infraestructura en algunas unidades ejecutoras y laboratorios; interés del organismo por introducir nuevos criterios más allá de la calidad académica y vinculados con la priorización de algunas áreas temáticas. Como consecuencia de ello se desarrollaron iniciativas de diversificación de la inserción de doctores en varios ámbitos. Por un lado, la inserción en las universidades nacionales era una posibilidad ya que el porcentaje de docentes con doctorado era de 9,9% (SPU, 2013). Otra opción fue la inserción en la administración pública ya que no existían – ni existen– incentivos en las burocracias públicas para sostener recursos humanos calificados. Ninguna de estas iniciativas logró sostenerse con buenos resultados.

En cuanto al presupuesto destinado a la formación de recursos humanos, el CONICET fue la principal institución en recibir fondos, siendo responsable de más del 60% de los becarios doctorales del sistema. Además, a principios de los años 2000 sólo 4 provincias concentraban casi la totalidad de los becarios CONICET del país, por ello comenzó a implementarse una política de federalización de los recursos (Jeppesen; 2015) con mejores salarios para los becarios en las provincias con menos personal y más posibilidades de acceso a las becas. Como otra política de federalización se fomentó la radicación de investigadores en provincias con requerimiento de desarrollo de ciertas áreas estratégicas.

El interés por la relocalización y por la promoción del desarrollo de áreas claves ha llevado a que desde el CONICET se impulsaran un conjunto de acciones, entre las que se incluye la creación de los Centros de Investigación y Tecnología (CIT) en zonas en las que no había presencia institucional del Consejo. Estos Centros tienen como propósito promover la conformación y consolidación de grupos de investigación orientados a la generación y transferencia de conocimientos a través del impulso a la radicación de investigadores formados, así como también a la formación de becarios doctorales y posdoctorales. A su vez, se buscó una articulación con otros organismos y sectores, con los que se crearon centros interinstitucionales (asociados con el INTA, o con gobiernos provinciales entre otros), pero también empresas, de las que YPF Tecnología (Y-TEC) es el ejemplo más claro, fruto de una asociación estratégica entre el CONICET e YPF.

Ya en 2015, con el gobierno de la Alianza Cambiemos, se modificaron las tendencias de crecimiento del CONICET y se pasó a un proceso de retracción. Tal como se muestra en el gráfico 13, se redujo la cantidad de becas doctorales y posdoctorales, lo que fue acompañado de una reducción en los ingresos a carrera. Esto fue de la mano de una devaluación que implicó una notable caída en el poder adquisitivo de los investigadores (Filmus, 2019; Brugaletta, González Canosa, Starcenbaum y Welschinger, 2019).

En cuanto a la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, transitará a partir de los 2000 algunos cambios en su organigrama institucional y en sus políticas de formación de recursos humanos. A su vez, se jerarquizó el área de Ciencia y Tecnología en espejo con las medidas tomadas a nivel nacional.

En cuanto a la conducción de la CIC, en abril del año 2000 asume la presidencia Rodolfo Ugalde<sup>66</sup> (Doctor en Química) reemplazando a Antonio Redolatti, y permanecerá en el cargo hasta noviembre de 2002. Luego comienza a presidir el organismo María Eugenia López Mórtola<sup>67</sup> (Ingeniera Química) con casi todo el mismo directorio<sup>68</sup> hasta diciembre del 2005, cuando por un breve período de un año asume la presidencia Néstor Julio Auza<sup>69</sup> (Doctor Médico Veterinario) sosteniendo a casi todos los mismos directores<sup>70</sup>. Lo sucedió en la presidencia<sup>71</sup> Carlos Gerónimo Gianella<sup>72</sup> (Ingeniero Agrónomo) hasta agosto de 2012, momento en el cual se crea el Ministerio de la Producción, Ciencia y Tecnología y Relaciones Comerciales Internacionales de la provincia de Buenos Aires y donde Gianella asume el cargo de Subsecretario de Ciencia y Tecnología de la Nación. A partir de ese año la CIC comenzó a ser presidida por José María Rodríguez Silveira<sup>73</sup> (Ingeniero), quien hasta ese momento era miembro del directorio y renovó alguno de sus nombres<sup>74</sup>. En 2016, cuando asume la gobernación María Eugenia Vidal, nombra a Armando Eduardo De Giusti (Ingeniero electrónico) como presidente. De esta forma durante la década del 2000 el organismo provincial volverá a la tradición previa a los años 90 de estar presidido por referentes académicos de las ingenierías y ciencias exactas. A su vez, con el nombramiento de De Giusti, profesor titular (UNLP) que venía de ocupar el cargo de vicepresidente académico de la UNLP, se observa que perdura la red de relaciones entre investigadores y expertos de la CIC y la UNLP, sobre la cual se construyó el organismo provincial.

Por su parte, el Ministerio de Producción, Ciencia y Tecnología y Relaciones Comerciales Internacionales fue creado durante la gobernación de Daniel Scioli y estuvo a

---

<sup>66</sup> Con él se renovaron todos los cargos del directorio y asumieron Rodolfo Bravo, Elsa Camadro, Mario Mariscotti y José Porrás en el cargo de directores; Hugo Nielson como secretario administrativo, José Rodríguez Silveira como Director de Servicio Planificación; y Amira Russel como directora de administración.

<sup>67</sup> Mórtola es Master en Ciencia e Ingeniería de Alimentos (Universidad Politécnica de Valencia) y Profesora adjunta en la Universidad Nacional de San Antonio de Areco.

<sup>68</sup> Dejó la dirección Elsa Camadro y la reemplazó Jorge Luis Cajal. También se incorporó a Fabian Cadelli como Secretario Administrativo.

<sup>69</sup> Auza venía de ser Rector de la UNICEN desde el año 2000 y electo Senador por la quinta sección electoral.

<sup>70</sup> Se incorporó a Rodolfo Daniel Bravo como director.

<sup>71</sup> A su vez se sostiene en el directorio a Rodolfo Daniel Bravo y asumen Alberto Nicolás Briozzo, Gabriel Alfredo Buam y María José Rodríguez Silveira.

<sup>72</sup> Gianella es Ingeniero agrónomo recibido en la UBA, ocupó el cargo de Rector de la Universidad Nacional de La Pampa, fue Vicerector de la Universidad Nacional de San Martín.

<sup>73</sup> Ingeniero Agrónomo egresado de la UNLP, que ocupó el cargo de Decano de la Facultad de Agronomía, Universidad Nacional del Centro (1986 – 1990), Concejal de la Municipalidad de Azul (1995 – 2003).

<sup>74</sup> Se sostuvo como miembro a Rodolfo Daniel Bravo y se incorporaron Alfredo Juan, Raúl Eduardo Rivas y se volvió a incorporar en el directorio a Luis Pascual Traversa, quien ya había sido miembro en los años 90.

cargo de Cristian Breitenstein<sup>75</sup> (Abogado), generando así el primer antecedente en la Provincia donde la ciencia y la tecnología asumen un rango ministerial. Dicho Ministerio se sostuvo hasta agosto de 2016 cuando María Eugenia Vidal separa las dos áreas y crea el Ministerio de Producción a cargo de Joaquín De la Torre y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación a cargo de Jorge Elustondo<sup>76</sup>.

En el año 2001 el organismo reformará la estructura de comisiones que lo conformaban y se incorporará por primera vez a las Humanidades y Ciencias Sociales. Así el organismo se componía de Comisión de Ciencias Biológicas (con cinco subcomisiones de Agronomía, Zootecnia y Salud Mental, Medicina, Bioquímica y Biología Molecular, de Biología y Ecología); Comisión de Físico-químico-matemática (con dos subcomisiones de Química, y otras de Física, Matemática e Informática); Comisión de Ciencias Naturales y Minería (Subcomisión de Geología y Minería; Hidrología); Comisión de Tecnología (con tres subcomisiones Tecnología Química y de los Materiales; Tecnología de Alimentos; Ingenierías y otras tecnologías). Y sumado a todas estas, una subcomisión de Ciencias Sociales y Humanas<sup>77</sup> y otra subcomisión de Ciencias Económicas, Derecho y Administración<sup>78</sup>. Hacia el año 2003 estas dos últimas subcomisiones se unifican y conforman Subcomisión de Ciencias Sociales y Humanas<sup>79</sup>, y hacia el año 2008 pasa al rango de Comisión. Esto marca un hito en el organismo, que formaliza institucionalmente la incorporación de este campo de conocimiento por primera vez en su historia.

Esta comisión de Ciencias Sociales y Humanas es otro ejemplo de la red de relaciones que se establece entre la CIC y la UNLP. En una entrevista realizada a un decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), se puede observar cómo las

---

<sup>75</sup> Intendente de Bahía Blanca (2006-2011)

<sup>76</sup> Ingeniero Agrónomo

<sup>77</sup> Compuesta por Eduardo José Miguez (Doctor en Historia), María Inés Pacenza (Licenciada en Sociología), Ana María García (Licenciada Ciencias de la Educación), Miguel Angel Dalmaroni (Doctor en Letras), María Cristina Di Gregori (Doctora en Filosofía), Amalia Cristina Eguía (Doctora en Ciencias Naturales Orientación Antropología Cultural) y Roberto Nicolás Bustos Cara (Doctor en Geografía).

<sup>78</sup> Roberto Martínez Nogueira (Contador); Eduardo Raimundo Hooft (Abogado); Ricardo Raúl Gutierrez (Licenciado en Economía); Eduardo Pablo Jimenez (Abogado); Raúl Oscar Dichiara (Licenciado en Economía); Julio Neffa (Doctor en Economía).

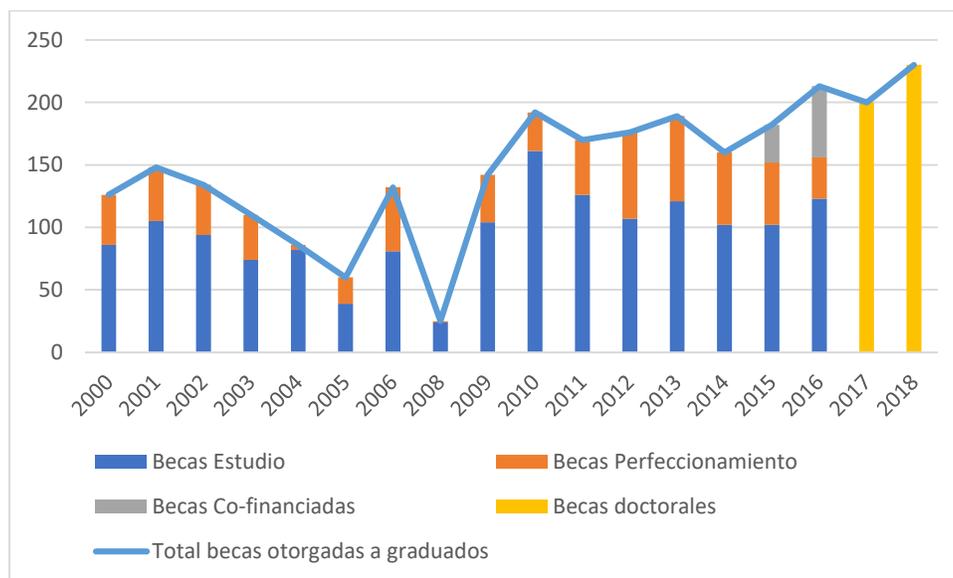
<sup>79</sup> Compuesta por María Inés Pacenza (Licenciada en Sociología), María Cristina Di Gregori (Doctora en Filosofía), Amalia Cristina Eguía (Doctora en Ciencias Naturales Orientación Antropología Cultural), Roberto Nicolás Bustos Cara (Doctor en Geografía), Raúl Oscar Dichiara (Licenciado en Economía), Julio César Neffa (Doctor en Economía).

autoridades de la Universidad Nacional de La Plata participan de la política institucional de la CIC, en esta caso para la conformación de una comisión disciplinar:

Yo era decano de la Facultad (de Humanidades y Ciencias de la Educación). Como en la Facultad existían destacados investigadores del CONICET, empecé a ocuparme de saber por qué en la CIC no existía un área de sociales y humanas. Mi interlocutor por entonces era otro decano, Rodolfo Bravo, que asumió el decanato de Exactas en 1995. Es doctor en Química y estuvo varios años en el Directorio de la CIC. Luego de algunas gestiones con él, se formó la subcomisión y luego la comisión asesora de Sociales y Humanas (CISOHU) (Entrevista, ex decano de la UNLP, 14 de abril de 2020).

En cuanto a la política de becas durante este período se observa que tuvieron una caída hasta 2008, y a partir de allí se elevaron a un promedio de 190 becas anuales hasta el 2018. Así, para este año había aumentado un 82% las becas que se otorgaban al inicio de los 2000. A partir del año 2016 este número desciende notoriamente.

**Gráfico 15. Evolución de las becas CIC a graduados (2000-2018)**



**Fuente: Elaboración propia en base a memorias institucionales de CIC (2000 – 2018)**

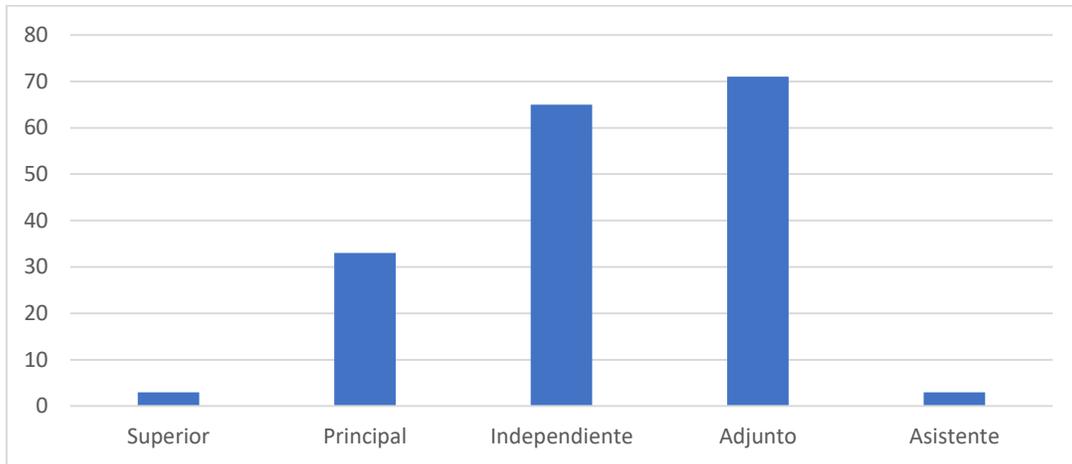
En 2014, mediante el Decreto N° 383, se crean las becas cofinanciadas con universidades nacionales de la región. De esta forma, la CIC promueve una estrategia de asociación con las universidades nacionales para el otorgamiento de becas y como contrapartida, las casas de estudio tienen prioridad en la definición del tipo de becas (entrenamiento o doctorales), temas y/o áreas de interés o vacancia y participan del proceso de evaluación y selección de becarios de acuerdo a sus configuraciones institucionales específicas. Al decir de una autoridad de la CIC: “En cierto modo, la CIC es más un cofinanciador de las políticas que la universidad prioriza” (Entrevista, ex miembro directorio de la CIC, 11 julio de 2017).

En noviembre de 2014, según el acta del Directorio N° 1412, se creó un nuevo Reglamento de becas científico–tecnológicas, que orientó a las mismas en sus diversas modalidades para graduados (estudio, perfeccionamiento y cofinanciadas) hacia la formación de doctorado. Con este reglamento, que fue finalmente aprobado en agosto de 2016 con el Decreto N° 873, la CIC alineó los criterios utilizados para las becas con los promovidos por el CONICET.

En el año 2018, se crearon las Becas Posdoctorales a la CIC, que tenían como destinatarios a aquellos investigadores que estaban en proceso de designación al ingreso a Carrera del Investigador. Esta beca se otorgó por el lapso de un año con posibilidad a extenderse como máximo un año más. Estas becas sin embargo tuvieron una muy baja receptividad, ya que si bien existían 32 expedientes para el ingreso de investigadores en ese año, solamente 8 aceptaron ese tipo de beca.

En cuanto a la planta de investigadores que estaban dentro de la carrera de la Comisión de Investigaciones Científicas en el año 2000, se observa el mismo cuadro de situación que tenía el CONICET, aunque en cantidades muchos menores. En este sentido, el escenario era de una planta muy envejecida, con cantidad de investigadores asistentes casi nula y una gran concentración en investigadores con categoría de adjunto o independiente.

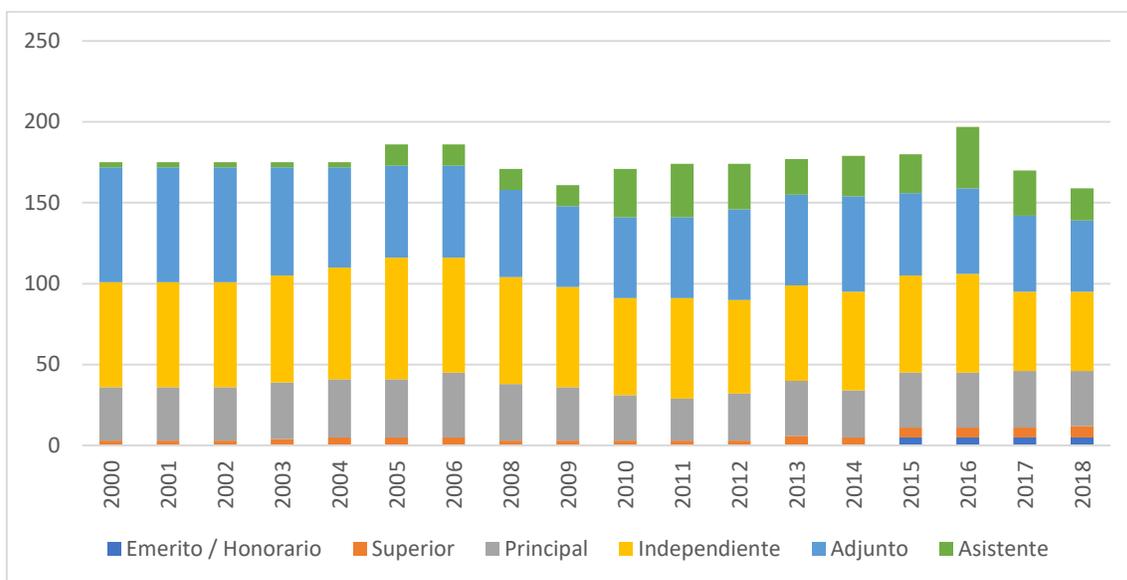
### **Gráfico 16. Investigadores propios de la CIC según categorías. Año 2000**



**Fuente: Memoria institucional del año 2000**

En los años posteriores se mantuvo casi constante el número total de investigadores pero se fue iniciando un progresivo aumento de los investigadores asistentes, en especial con ingresos que se dieron en 2005 y en mayor medida en 2010. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas institucionales, hacia 2018 seguían teniendo una primacía notable los investigadores independientes (31%), adjuntos (28%) y principales (21%) por sobre los asistentes (13%). Esto da cuenta de que aún se mantiene una planta de investigadores envejecida, teniendo una edad promedio de sus investigadores y profesionales que supera los cincuenta años y más del 70% son hombres (Catedra libre CPS, 2020).

### **Gráfico 17. Evolución de investigadores de la CIC (2000-2018)**

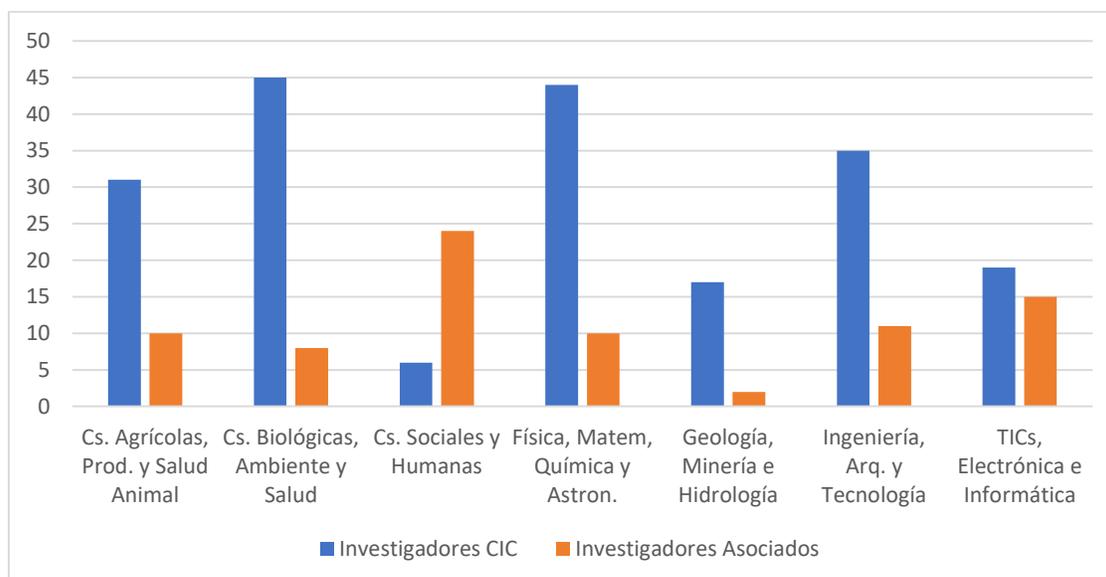


\*No se obtuvieron datos del año 2007

**Fuente: Elaboración propia en base a datos de Memorias institucionales 2000 – 2016 e informe interno del directorio CIC**

Al observar la distribución por disciplinas, es notable que hacia el 2016 todavía predominan las Ciencias Biológicas, Ciencias Exactas e Ingenierías. Por otra parte las Ciencias Sociales y Humanas representan una porción mínima en esta planta (3%). Sin embargo, en 2016, la CIC llevó adelante una política de ampliación de su planta de investigadores y centros de investigación, abriendo una convocatoria para que puedan asociarse al organismo. Esto no implicaba que la CIC financiara sus ingresos, sino que seguían dependiendo de otros organismos o universidades, pero podían participar de los subsidios, dirigir becarios y postular investigadores al organismo. A partir de esta convocatoria se asociaron muchos investigadores y el campo de las Ciencias Sociales y Humanas empezó a representar un 11% del total de investigadores.

**Gráfico 18. Investigadores CIC por disciplinas. Año 2016**



**Fuente: Elaboración propia en base a datos de informe interno del directorio CIC**

De esta forma, si bien muy lentamente, la CIC en este período inició un proceso de incorporación de investigadores y becarios del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales. Este rasgo característico del período iniciado en el 2000 se complementa con una orientación de las becas de formación hacia el nivel de doctorado. Sin embargo todo este proceso se siguió dando con una fuerte concentración de los recursos en la Universidad de La Plata, tendencia que se observa desde los orígenes del organismo y aun no pudo ser revertido.

Puede observarse que a partir del 2002 creció considerablemente lo que refiere al número de becarios, de investigadores y de tecnólogos. Esto último se dio principalmente en el CONICET y no tanto en la CIC, donde se mantuvo un número similar de investigadores. A su vez el CONICET volvió a convertirse en un actor clave de las políticas de Ciencia y Tecnología, ampliando los ingresos de personal, y orientando las políticas institucionales de la ciencia nacional.

### **Consideraciones finales**

En este capítulo abordamos el surgimiento y consolidación de los organismos científicos en relación con el campo universitario, y sus políticas de formación de doctores. En este sentido, analizamos los antecedentes regionales y nacionales previos a la

conformación de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) a finales de la década de 1950. Si bien ambos organismos fueron concebidos como entes autárquicos conducidos por un directorio, el caso de la CIC se conformó con un marcado vínculo a los intereses y problemas territoriales de la Provincia de Buenos Aires, mientras que el CONICET se formó con autonomía frente a los intereses del Estado. A su vez la CIC se pensó más asociada a las ciencias aplicadas y técnicas que pudieran hacer transferencia de conocimiento, mientras que el CONICET se volcó más hacia las ciencias básicas por la influencia que ejerció Bernardo Houssay. Pero ambos coincidieron en no incorporar al campo de las Humanidades y Ciencias Sociales dentro de las disciplinas que conformaban sus directorios.

A su vez, la CIC se conformó con una fuerte vinculación con la Universidad Nacional de La Plata, siendo presidida por docentes e investigadores de esa casa de estudio que en su mayoría habían sido perseguidos o cesanteados durante el peronismo. Con la necesidad de contar con investigadores formados se apoyó en los institutos de investigación de la UNLP y los laboratorios de dependencia provincial (en particular el LEMIT). Estos lazos iniciales establecerán progresivamente una red de relaciones, donde investigadores y expertos harán pasajes de una institución a la otra en diversos cargos y funciones hasta la actualidad.

Desde sus inicios los dos organismos tuvieron una política de otorgamiento de becas para la formación de jóvenes graduados, y el CONICET de forma más temprana que la CIC, creó la carrera de investigador científico que funcionaba como un complemento salarial para que docentes universitarios pudieran abocarse de forma más exclusiva a las actividades de investigación. En estos años las universidades estaban atravesadas por un proceso de modernización producto de la influencia que venían teniendo las ideas desarrollistas en la región, con una profesionalización de la actividad académica, aumento de dedicaciones exclusivas y cambios en la organización institucional.

Con la irrupción de la dictadura cívico-militar de 1976, se inicia un período de violencia, persecución, expulsión y exilio para muchos investigadores y docentes, donde se intervinieron las universidades nacionales como el CONICET. En estos años la junta militar tuvo una política para la investigación científica que generó una escisión entre las universidades nacionales y los organismos científicos. El CONICET fue concentrando las actividades de investigación y los recursos económicos designados a esta finalidad en

desmedro de las universidades nacionales, con un crecimiento notable en su planta de investigadores, personal de apoyo y becarios. Mientras tanto las universidades nacionales eran identificadas como lugares de penetración subversiva con cesantías a docentes, cierre de carreras y un desfinanciamiento de la universidad acompañado de una transferencia presupuestaria en favor del CONICET por ser un organismo más controlable. En línea con esto la CIC creó la carrera de investigador científico, con una fuerte presencia de los investigadores procedentes de la UNLP vinculados a las ciencias exactas e ingenierías, y aumentó considerablemente las becas totales otorgadas.

A partir de 1983, con el retorno democrático, se buscó recomponer las relaciones entre el sistema científico y las Universidades Nacionales, con proyectos de investigación en conjunto y programas de apoyo a investigadores universitarios. A su vez, estos años van a estar marcados por el desmantelamiento de los instrumentos de control ideológico montados durante la dictadura y la democratización de las instituciones del sector científico y universitario. En estos años tanto el CONICET como la CIC buscaron potenciar sus políticas de formación de nuevos investigadores y crearon nuevas becas para jóvenes graduados y otras específicas para estudios doctorales y posdoctorales.

Ya en la década de 1990 se iniciaron un conjunto de reformas estructurales del Estado, y en los diversos campos científicos y universitarios, con el asesoramiento y financiamiento de organismos internacionales. En materia universitaria y científica se crearon nuevas agencias de coordinación, evaluación y financiamiento, que tensionaron con las estructuras de gobierno existentes. El CONICET atravesó un período de fuerte inestabilidad, con muchos cambios en su conducción y abrió un escenario de disputas con la creación de la ANPCYT. En cuanto a la CIC será conducida por primera vez por dos abogados con un perfil más político que científico, modificando el perfil que tuvo el directorio desde sus orígenes el directorio. Durante estos años la cantidad de investigadores tiene un escaso crecimiento y las becas se redujeron en un 25%.

Luego de la crisis desatada a finales de 2001 en la Argentina, comienza un período de recuperación para los organismos de ciencia y la universidad, donde si bien perduran los instrumentos y el diseño institucional, hay notorios cambios en el financiamiento y la centralidad que tiene la política del sector. A su vez, a en este período hay un aumento importante en la cantidad de becas destinadas para la formación doctoral, de estudiantes

matriculados en el nivel, así como en la oferta de programas de las universidades, que tuvieron gran impacto para todos los campos disciplinares, pero en especial para las Humanidades y Ciencias Sociales.



### **Capítulo III. Formación doctoral y promoción de la investigación en la Universidad Nacional de La Plata**

El objetivo de este tercer capítulo es caracterizar la formación doctoral y los programas que se ofrecen en ese nivel en la Universidad Nacional de La Plata desde sus orígenes, como así también las políticas de investigación y de posgrado de esa casa de estudio, con la finalidad de analizar los cambios y las continuidades en sus principales lineamientos.

Como telón de fondo de esos procesos, se encuentra el ideario fundacional de una universidad con pretensiones científicas, que se expresó tanto en las características institucionales como en los planes de estudio, las carreras y el perfil de formación que se identifican desde principios del siglo XX. Se profundizará particularmente en la construcción de una oferta de programas de doctorado y en las políticas institucionales que promovieron la investigación en la universidad, las cuales funcionaron como antecedente de los procesos de expansión que se vivieron a partir de los años 2000 en la UNLP. En este sentido, el análisis se detiene en el entrecruzamiento de las variables universidad, ciencia y política desde los primeros años del 1900 para analizar de qué modo en una de las primeras universidades nacionales se desarrollaron los programas de doctorado y su relación con las políticas de promoción científica a lo largo de su historia y las características particulares que asumió entre los años 2000 y 2018.

El capítulo se compone de seis apartados que caracterizan la formación doctoral y las políticas de promoción de la investigación desde la conformación de la Universidad Provincial de La Plata hasta la actualidad. El primer apartado analiza el pasaje de la universidad provincial a la esfera nacional y la impronta científica que asumió, impulsada fuertemente por una figura central de este período: Joaquín V. González. A continuación, se describen los primeros intentos de institucionalización de políticas de promoción de la investigación en las décadas de 1950 y 1960 en la UNLP y su relación con los procesos que se sucedían a nivel nacional. Luego, nos detendremos en la caracterización del período iniciado en la Argentina con el último golpe cívico-militar y las implicancias que tuvo en la universidad platense. Seguidamente, se aborda el proceso de normalización universitaria que se dio durante la transición democrática a partir de 1983. En el quinto apartado, analizan las

políticas llevadas adelante durante los años 90 y cómo se reconfiguró el posgrado a partir de este momento. Por último, el foco estará puesto en el análisis de las particularidades que asume el nivel de doctorado en el proceso iniciado a partir de los años 2000.

El corpus empírico que sostiene el análisis está constituido por datos cualitativos y cuantitativos secundarios: por un lado, el análisis de bibliografía especializada para la caracterización de la creación de la Universidad Nacional de La Plata; por el otro, para caracterizar los procesos de expansión del posgrado de los años 90 y del doctorado en los años 2000, se utilizan resoluciones, anuarios estadísticos y documentos institucionales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A su vez se utilizó información estadística brindada por la Prosecretaría de posgrado de la UNLP.

### **3.1. Formar doctores por la Ciencia y por la Patria (1905-1955)**

El título de doctor<sup>80</sup> tiene sus orígenes en el continente europeo en la baja edad media (a partir del siglo XII) junto con la creación de las primeras universidades,<sup>81</sup> y era considerado el mayor grado académico que se otorgaba dentro del modelo escolástico. Le Goff (1996) sostiene que el siglo XIII es el siglo de las universidades porque es el siglo de las corporaciones, donde las universidades nacen como asociaciones de individuos con intereses comunes, cuyo propósito es la obtención y la defensa de privilegios de los poderes monárquicos y locales (obispos). El título de doctor era otorgado como un acto honorífico,<sup>82</sup> de reconocimiento, por parte de los otros doctores que no se asociaba a ciertos requisitos académicos o de producción de saber y confería plenos derechos dentro de la universidad. La obtención de este grado académico permitía ingresar a la corporación de doctores de la universidad y se otorgaban en áreas de Teología, Derecho, Medicina, Filosofía o Artes (Pavón-Romero, 2013; Acosta, 2015).

---

<sup>80</sup> La etimología de “doctor” proviene del verbo latín “*docere*” que significa enseñar. En el imperio romano se utilizaba para referirse a quienes se dedicaban a alguna enseñanza sistemática: juriconsultos, letras, artes.

<sup>81</sup> Las universidades más antiguas de Europa se crearon en: Bologna (1088); Oxford (1096); París (1150); Cambridge (1209); Salamanca (1218); Padua (1222); Nápoles (1224); Siena (1240); Coimbra (1290).

<sup>82</sup> Estos sentidos honoríficos vinculados a los doctores todavía siguen existiendo en las universidades con los cuales se honran a personalidades nacionales o extranjeras como reconocimiento a los méritos académicos, científicos, culturales, profesionales, sociales o políticos a través del título “*doctor honoris causa*”.

Hacia el siglo XIX hay un cambio en la forma de concebir a las universidades y a la ciencia con la conformación de los Estados Nacionales a nivel global. En este sentido, las universidades pasan a ser parte de un sistema educativo<sup>83</sup> que funcionaba como un dispositivo de gobierno en las sociedades modernas. Esto le imprimió otro sentido al título de doctor a los otorgados en la Edad Media. Según Krostch:

[...] hasta el siglo XIX la universidad no consideró que fuera el hogar natural de la ciencia y la producción de conocimiento; la confluencia fue posible una vez que la ciencia misma se pudo constituir y asentar en torno a comunidades disciplinarias con normas, valores y prácticas sociales diferenciadas. Fue la conjunción entre estos desarrollos y los fines e ideales del Estado moderno lo que permitió vincular la unidad de docencia e investigación a un espacio determinado, proceso que por otro lado no fue tampoco un fenómeno generalizado en Occidente (2001, p. 23).

Con anterioridad a la fundación de Argentina como Estado-Nación, hacia 1613 el colegio fundado por los jesuitas en la ciudad de Córdoba comenzó a impartir cursos superiores, lo que dio origen a la universidad más antigua en ese territorio (Buchdinder, 2005). Allí se enseñó principalmente Teología durante más de un siglo y el título de doctor estaba reservado sólo a quienes se hubiesen ordenado como sacerdotes y era el título máximo que se otorgaba. Hacia finales del siglo XVIII, una vez expulsados los jesuitas, se incorporó la enseñanza del Derecho. En 1821 se fundó la Universidad de Buenos Aires (UBA), pero aquí la enseñanza de la Teología tenía un lugar secundario. Apoyada en algunas escuelas preexistentes, se instruían los cursos de Medicina, Ciencias Exactas, Letras, Jurisprudencia y Ciencias Sagradas, con el propósito de formar a una elite de dirigentes en las disciplinas profesionalistas. En esta casa de estudio el título de doctor se otorgaba como un

---

<sup>83</sup> Vinao (2002) caracteriza a los sistemas educativos con un conjunto de atributos: “Implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos.

reconocimiento académico<sup>84</sup> a los que se egresaban de abogado o médico, sin necesidad de que realicen trabajos de investigación ni la producción de una tesis (Unzué, 2016).

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la relación que se estableció con la ciencia y con la formación de profesionales estuvo presente de manera muy temprana y con características particulares. Así, en el transcurso de los primeros años de la universidad, fueron creadas carreras doctorales con exigencias de investigación y producción de tesis en todas las facultades, que abarcan un amplio y heterogéneo abanico disciplinar; se promovió la creación de revistas de investigación para la producción y difusión de conocimiento científico y fomentó el intercambio de profesores europeos. De esta forma, la UNLP construyó una impronta desde su nacionalización, siendo pionera en el ámbito universitario en varios campos científicos, diferenciándose de las universidades de Buenos Aires y Córdoba que tenían un carácter más profesionalista.

La ciudad de La Plata fue fundada en 1882 como capital de la provincia de Buenos Aires, con la particularidad de haber sido planificada dentro de un cuadrado perfecto con un trazado con formas simétricas, donde se diseñó detalladamente tanto el desarrollo edilicio de la administración provincial como los diferentes espacios públicos. Estas eran características exóticas que la presentaban como una ciudad planificada y “moderna”. A su vez, en esta ciudad estaban presentes los tres poderes públicos de la Provincia de Buenos Aires, y hacia finales del siglo XIX se encontraba atravesada por una expansión demográfica<sup>85</sup> que imponía la necesidad de ampliar la oferta de estudios universitarios para consolidar el arraigo local de sus pobladores.

En junio de 1889 se presentó el proyecto de ley en la Legislatura Provincial para crear una universidad en la ciudad de La Plata por el impulso de los senadores Rafael Hernández, Emilio Carranza, Marcelino Aravena y Valentín Fernández Blanco, en miras a desarrollar los estudios superiores en la reciente ciudad fundada por Dardo Rocha. El propósito consistía en convertirla en un centro cultural de importancia para la provincia de Buenos Aires y que prepare a los hombres para los grandes progresos del país (Barba, 1972).

---

<sup>84</sup> Unzué (2016) señala que desde 1874 todos los graduados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires recibían un doble título: abogado y doctor. El primero de ellos era otorgado por la Facultad y el segundo por el Consejo Universitario.

<sup>85</sup> La ciudad de La Plata pasó de tener 7.662 habitantes en 1882, a 65.610 en 1890 y a 81.530 en 1905. O sea, en un poco más de 20 años creció en un 1.000% (Barba, 1972).

El 2 de enero de 1890 el gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Máximo Paz, promulgó la creación de la universidad<sup>86</sup> compuesta por cuatro Facultades: Derecho, Medicina, Química y Farmacia, Ciencias Físico-Matemáticas. Sin embargo, fue necesario esperar hasta 1896 para que se reglamentara su creación y un año más para que se desarrollase la primera Asamblea Universitaria donde se eligió a Dardo Rocha como primer presidente de la Universidad Provincial de La Plata (Finocchio, 2001).

A pesar del impulso inicial, la universidad contó con un bajo apoyo oficial en materia presupuestaria, y a su vez logró tener una inscripción exigua de estudiantes<sup>87</sup>. Estos motivos llevaron a que la Provincia de Buenos Aires aceptara la propuesta del Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Joaquín V González, de nacionalizar la universidad provincial, pero otorgándole una impronta diferente a la que ya tenían la Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires. González apreciaba a la nueva y moderna capital de la provincia y consideraba que podía convertirse en una ciudad universitaria. En 1905, en un memorial enviado por Joaquín V. González al gobernador Marcelino Ugarte afirmaba:

No creo que haya en el país mucho ambiente ni espacio bastante para una universidad del tipo de las clásicas de Buenos Aires y Córdoba; pero precisamente, en esa convicción, pienso que una tercera universidad de tipo moderno y experimental, no sólo tendría cabida fácil, sino que respondería a una necesidad evidente de todas las clases sociales de la nación y en particular, de las que miran a la prosperidad general, bajo su faz científica y económica, que del solo punto de vista literario, al cual se han consagrado de preferencia los institutos docentes argentinos desde sus primeras fundaciones coloniales (Barba, 1972, p. 19).

De este modo, en 1905 se nacionalizó la universidad y se articuló con otro entramado de instituciones recientemente creadas que disponía la ciudad de La Plata: el Museo de

---

<sup>86</sup> Ley N° 233 (Ketzelman y Souza, 1931).

<sup>87</sup> Según el censo general de la ciudad de La Plata de 1910, 47 estudiantes se matricularon en 1897, 54 en 1898, 43 en 1899, 69 en 1900, 96 en 1901, 105 en 1902, 85 en 1903, 64 en 1904, 76 en 1905. Mientras que en este período la Universidad de Buenos Aires ya contaba con 5000 estudiantes (Coll Cárdenas, 2005; Buchbinder, 2005).

Ciencias Naturales y Antropológicas, el Observatorio Astronómico, la Facultad de Agronomía y Veterinaria y la Escuela Práctica de Santa Catalina. A su vez, se crearon las secciones de Pedagogía en 1906, y la de Filosofía, Historia y Letras en 1909. A esto se sumaba el Instituto de Artes y Oficios, la Biblioteca Universitaria y el Colegio Nacional. De esta manera, no solo se modificó la órbita provincial de la universidad, sino que Joaquín V. González, empezó a crear un nuevo tipo de universidad. Con todo este entramado institucional, la ciudad de La Plata se proyectaba a nivel nacional como una ciudad moderna con altas capacidades científicas.

Para 1910, la matrícula de la UNLP representaban el 14% de todos los estudiantes a nivel nacional (Chiroleu, 2000). Esta expansión se debía a que progresivamente fueron ingresando los hijos de sectores de clase media. De esta forma la universidad dejaba de ser un espacio de sociabilidad de las elites económicas y políticas, e incorporaba a estos nuevos estudiantes que no buscaban en la casa de estudios la formación y sociabilidad que los reafirmara en su condición de elite dirigente, sino un título de médico o abogado que les asegurara el progreso social y económico (Bustelo, 2015).

El primer rector de la universidad nacionalizada fue Joaquín V. González y fue reelecto en 1908, 1911 y 1914, siendo una de las personalidades más destacadas en la construcción de la nueva casa de estudios. Además de haber sido gobernador de La Rioja y de tener experiencia en docencia universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, se preocupó por estudiar en profundidad a los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa. A partir de ellos diseñó un plan integral para la universidad con características particulares en la orientación de la enseñanza, las funciones sociales, los métodos de estudio y el sistema de gobierno (Castiñeiras, 1938; Buchbinder, 2005).

González buscó otorgarle a la UNLP una impronta novedosa ligada a una ciencia experimental que la distinguiera de las universidades preexistentes en el territorio nacional, las cuales –según sus palabras– se basaban en especulaciones abstractas y otorgaban títulos decorativos (Barletta, 2011). Como parte de esa impronta se modificó el escudo de la universidad provincial incorporando a Atenea como referencia de la sabiduría, con una figura que representa a la ciencia y otra a las letras; y se tradujo al latín el lema institucional: “*Pro scientia et patria*”<sup>88</sup>. Se buscaba así una influencia nacional de los principios científicos que

---

<sup>88</sup> Traducido al español: Por la ciencia y por la patria.

esta universidad promovía, los cuales se podían ver reflejados en la impronta formativa de todas las carreras, donde se buscaba superar la formación de profesionales para en cambio desarrollar científicos en cada disciplina con base experimental.

Con miras a constituir un cuerpo de docentes y estudiantes formados en métodos novedosos y con bases científicas, la universidad desarrolló intercambios con profesores de universidades del extranjero, a través de los cuales varios docentes europeos asumieron funciones de conducción en las diversas unidades académicas. El 13 de agosto de 1909, Joaquín V. González se dirige al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Rómulo Naón, con una memoria sobre el desarrollo de la reciente universidad. Allí dice:

Esta Presidencia cree conveniente no solo para la Universidad de La Plata, sino para todas las Escuelas técnicas de la República, la incorporación directa y específica de maestros europeos de sólida y probada reputación, para renovar y hacer avanzar nuestro propio caudal científico y mejorar nuestros métodos de enseñanza de las materias de ese género, y cuya perfección depende, más que de la buena intención, de la cultura general, acumulada, de siglos de evolución universitaria (Bibiloni, 2000, p. 6).

Desde sus inicios, en la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas se creó un importante centro de investigación y su director, Emil Bose, promovió el contacto con el Instituto de Física de la Universidad de Göttingen y logró que destacados profesores llegaran a esta casa de estudio para dictar clases. Entre ellos se encontraban: Simons, Laub, Frank, Broggi y Frickart (Iucci, 2001; Coscarelli, 2006). En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, se destaca particularmente la visita de invitados extranjeros relevantes como Altamira, Posadas, Ferrero, Ferri y Rowe (González, 2007).

La creación de carreras doctorales desde los inicios de la universidad, que daban cuenta de la importancia que se le otorgaba a la producción de conocimiento en la formación científica. Estas carreras doctorales se distinguían de las carreras profesionales en su malla curricular y en la extensión de los estudios. Por ejemplo, es posible identificar que la carrera de Ciencias Jurídicas estaba diseñada desde 1905 con un núcleo de formación curricular de 4 años de duración que otorgaba el título profesional de Abogado y el núcleo de formación

de 6 años que otorgaba el título de Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales. De esta manera, González pretendía superar la formación básica de abogados para formar científicos del derecho. Así afirmaba:

No consideraríamos prudente ni provechoso para el país que la nueva Facultad de Derecho de La Plata se contentara con ser una buena escuela de abogados. Ella no debe proveer tan sólo la clase profesional. La Facultad debe proponerse fines más altos: preparar jueces, jurisconsultos, legisladores capaces de perfeccionar la ciencia del derecho (Marano, 2003, p. 40).

En 1906, se creó la Sección Pedagogía a cargo de Victor Mercante, como sección anexa a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; el objetivo era formar profesores de enseñanza secundaria en una pedagogía de bases científicas, con investigación experimental y promoviendo nuevas técnicas que debían regir en las instituciones educativas del país. Esto se hacía en contraposición a la formación otorgada por las escuelas normales, y Mercante consideraba necesario que este proceso se haga en las universidades donde contaba con catedráticos reconocidos y laboratorios que funcionaron como centros de investigación (Stagno, 2006). Con una perspectiva positivista se pretendía investigar desde la Biología y la Fisiología cómo se desarrolla el aprendizaje y así saber cómo enseñar (Dussel, 2014). Esta perspectiva se enmarcaba en una tradición psicopedagógica científica basada en la psicología experimental, trazada por Pedro Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná (Southwell, 2014). A su vez, se crea en 1906 la revista “Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines”, como órgano de la Sección Pedagógica, revista que se destacó por ser un órgano de producción y difusión de conocimiento en el área.

En 1909, con la creación de la Sección de Filosofía, Historia y Letras, se plantearon los lineamientos de los doctorados de esas tres disciplinas. Tal como muestra Finocchio (2001), en 1909 el Consejo Superior de la UNLP fijó por ordenanza:

Art. 8°. El plan de estudios del Doctorado en Filosofía constará de los siguientes cursos: dos de Filosofía; uno de Historia: uno de Literatura, en

la Sección; dos de Psicología en la Sección de Pedagogía; uno de Sociología; uno de Derecho constitucional y uno de Derecho Penal (del Doctorado) en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; uno de Antropología y uno de Etnografía y Lingüística en el Museo; uno de Física en el Observatorio.

Art. 9°. El plan de estudios del Doctorado en Historia, constara de los siguientes cursos: dos de Historia; uno de Filosofía (Lógica e Historia de la Filosofía) y uno de Literatura en la Sección; uno de Historia Constitucional de la República; uno de Sociología; uno de Derecho Internacional Público; uno de Historia de las Instituciones Representativas, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; dos de Geografía, uno de Etnografía y Lingüística y uno de Paleontología en el Museo.

Art. 10°. El plan de estudios del Doctorado en Letras, constará de los siguientes cursos: tres de Literatura; uno de Estética, composición y estilo; uno de Historia del Arte; uno de Gramática Histórica de las lenguas romances; dos de Filosofía y uno de Historia.

Ya en 1910 la universidad estaba dotada de planes de estudio, presupuesto, planta funcional directiva, administrativa y docente. Con esto se fue rediseñando la organización de las diferentes facultades y quedó de la siguiente forma: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (incluía la Sección de Pedagogía, la Sección de Filosofía, Historia y Letras, la Escuela Graduada y el Colegio Secundario de Señoritas anexo); Facultad de Agronomía y Veterinaria; Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas (comprendía la Escuela de Ciencias Matemáticas, Escuela de Ciencias Físicas, Escuela de Ciencias Astronómicas, Ingeniería Arquitectónica e Ingeniería Hidráulica); Facultad de Museo (comprendía la Facultad de Ciencias Naturales, la Escuela de Química y Farmacia, Escuela de Geografía Física y la Escuela de Dibujo y Arte); Observatorio Astronómico, el Museo, Biblioteca y Extensión universitaria y el Departamento de estudios secundarios y primarios.

Para 1914, vuelven a incorporarse modificaciones y se crea la Facultad de Ciencias de la Educación, dando mayor fuerza al campo pedagógico e incluyendo allí a todos los

profesorados que se dictaban en la universidad, con ello se define la posibilidad de otorgar el título de doctorado en Ciencias de la Educación que iniciará sus actividades en 1920.

Luego de la reforma de 1918 que se desarrolló en Córdoba<sup>89</sup>, varias facultades sufrirán modificaciones tanto en sus planes de estudios como en sus estructuras. Así es que la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas pasa a llamarse de Ciencias Físico-Matemáticas Puras y Aplicadas, y se incorpora “Humanidades” al nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación, nombre que mantendrá hasta la actualidad (Coll Cárdenas, 2005). En este momento es cuando finalmente se crean varios de los doctorados. Según el plan de estudios aprobado en 1920 por el Consejo Superior de la universidad (Finocchio, 2001) se definió:

Art. 1. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación otorgará los títulos de Doctor; Profesor de enseñanza secundaria, normal y especial, en las respectivas especializaciones; y de Profesor de Educación Estética en determinada especialidad.

Art. 2°. El Doctorado es en:

I. Filosofía y Ciencias de la Educación

II. Historia y Geografía

III. Letras

[...] Para cada uno de los doctorados es obligatorio aprobar: Sociología, Filosofía Contemporánea y Filosofía de la Educación para el doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Historiografía, Antropogeografía (un semestre), Historia de la Ciencia Geográfica (un semestre) y Sociología, para el doctorado en Historia y Geografía.

Estética, Historia del Arte, Filología Castellana, Griego y Literatura Griega y Literatura Latina para el doctorado en Letras.

---

<sup>89</sup> Es importante destacar que tanto el presidente de la UNLP, Rivarola, como el decano de la Facultad de Derecho, Zeballos, fueron intelectuales que encabezaron las fracciones más rotundamente opositoras al movimiento reformista, inclusive a reivindicaciones institucionales como la participación de los estudiantes en los consejos directivos (Bustelo, 2015).

Si bien estas normativas estaban vigentes, habrá que esperar hasta 1920 para que inicien sus actividades los doctorados de Letras y Filosofía. En ese año también se crea el doctorado en Ciencias de la Educación. El doctorado en Historia finalmente inicia sus actividades en 1922.

En tanto la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas estaba dividida en cinco escuelas: Física, Matemática, Astronomía, Hidráulica y Arquitectura. Esta última tuvo que esperar muchos años hasta poder iniciar sus actividades. Ya desde los inicios de la Facultad, se creó el doctorado de Física en 1909 y se graduaron los primeros 3 doctores en 1913. En este último año se creó el doctorado en Matemáticas. La tendencia hacia la producción científica en las diversas instancias de experimentación y promoción institucional generaba instancias de producción, como es el caso de la materia “Trabajos de investigación en Física” que debían cursarse con su director y donde se realizaban experimentos en los laboratorios. Hacia 1914 se creó la revista financiada por la Facultad “Contribución al estudio de las Ciencias Físicas y Matemáticas” que buscaba, entre otras cuestiones, publicar las conclusiones a las que se llegaban en la asignatura correspondiente a la tarea de investigación (Iucci, 2001).

Por otra parte, en la Facultad de Química y Farmacia, a principios de 1908 se crea el Doctorado de Química y Farmacia, y que para 1913 ya contaba con 10 egresados. En cuanto al doctorado de Ciencias Naturales, se crea en 1912 y el de Astronomía tendrá que esperar hasta 1916 para iniciar sus actividades.

En cuanto al área de Ciencias Médicas, si bien existió un proyecto inconcluso para crear un Liceo de medicina, recién hacia 1919 se crea una “Escuela preparatoria de Medicina”. Esta escuela terminaría siendo Facultad en 1934 y con ella se dará la creación de los estudios doctorales.

A esa etapa fundacional de las carreras de doctorado, para fomentar la investigación en la universidad se crearon los Centros de Estudios. El primero en surgir fue el Centro de Estudios Históricos, nacido en julio de 1932. A ese le siguieron el Centro de Estudios de Ciencias Naturales, el de Estudios Literarios y de Estudios Agronómicos. Unos años más adelante, se crearon el de Medicina Veterinaria, el de Derecho Internacional Público y el de Estudios de Filosofía (Coll Cárdenas, 2005).

Hasta aquí, es posible observar que en los primeros años de la Universidad Nacional de La Plata se crearon carreras doctorales en todas las facultades, acompañadas de revistas de investigación, como parte de una impronta fundacional de corte científico, rasgo que la diferenciaba de las universidades de Buenos Aires y Córdoba.

Si bien no existía la distinción en los grados académicos entre el posgrado y el grado, así como tampoco existía la diferenciación de niveles en el posgrado<sup>90</sup>, la UNLP promovió los estudios científicos doctorales desde inicios del siglo XX. En este sentido, la “nueva” universidad con la impronta que Joaquín V. González buscó imprimirle, con presencia del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales que se destaca como prematuro para esa área de conocimiento, tensiona la hipótesis que afirma que Argentina es un país que promovió el posgrado de manera muy tardía. Si bien el nivel de grado funcionaba como eje vertebral de la universidad, otorgando títulos que también habilitaba para el ejercicio profesional, en la UNLP se promovía –aunque logrando algunos pocos resultados en su cometido– desde el propio diseño institucional una formación científica (Podgorny, 1995).

Según Krotsch, una de las características que asume el posgrado argentino a diferencia del latinoamericano es el “desarrollo temprano de la universidad (fines del siglo pasado) y del posgrado bajo la forma tradicional y meramente honorífica del doctorado, que evoluciona generando normas y estructuras ligadas a las cátedras en la medida que se consolidan las disciplinas” (1996; p. 47). Si bien esto fue así en el caso de los antecedentes de la universidad de Córdoba y Buenos Aires, en el caso de La Plata los títulos de doctorado no eran meros reconocimientos académicos<sup>91</sup>. La formación estaba orientada a estudiantes que pudieran formarse en la investigación experimental, lo que implicaba cursar determinadas materias y elaborar una tesis final, en un lapso de tiempo diferente a los estudios de formación profesional. En sintonía con este análisis, De la Fare (2012) afirma que existieron dos tipos de doctorados en América Latina para las Ciencias Sociales: el doctorado “clásico”, reconocible en los orígenes profesionalistas de la UBA y la emergencia del doctorado “académico” como efecto del declive del primero, que se diferenciaba de los

---

<sup>90</sup> Recién hacia 1985 se decretó la creación del Sistema Universitario del Cuarto Nivel (SICUN), que si bien no fue implementado, definió por primera vez los niveles del posgrado: especialización, maestría, doctorado. Estos fueron retomados en la ley de educación superior (LES) de 1995.

<sup>91</sup> Si bien, tal como muestra Unzué (2020), la UBA desde sus inicios buscó la formación doctores, no tenía el mismo sentido experimental y científico que la UNLP, y bregaba más por formar una elite gobernante.

estudios de grado demandando el cumplimiento de obligaciones curriculares y la realización de una tesis, y que solía incluir prácticas de investigación. Este último tipo de doctorado se desarrolló en una primera instancia en la UNLP y en una etapa más avanzada en la UBA.

**Cuadro 2. Doctorados de la UNLP por año de creación y facultad**

N°	Denominación	Año de creación	Facultad
1	Ciencias Jurídicas	1905	Ciencias Jurídicas y Sociales
2	Química	1908	Ciencias Exactas
3	Física	1909	Ciencias Exactas
4	Ciencias Naturales	1912	Ciencias Naturales y Museo
5	Matemática	1913	Ciencias Exactas
6	Astronomía	1916	Ciencias Astronómicas y Geofísicas
7	Letras	1920	Humanidades y Cs. de la Educación
8	Filosofía	1920	Humanidades y Cs. de la Educación
9	Ciencias de la Educación	1920	Humanidades y Cs. de la Educación
10	Historia	1922	Humanidades y Cs. de la Educación
11	Ciencias Médicas	1934	Ciencias Médicas
12	Geofísica	1948	Ciencias Astronómicas y Geofísicas
13	Ciencias Veterinarias	1951	Ciencias Veterinarias
14	Psicología	1970	Psicología
15	Odontología	1976	Odontología
16	Ingeniería	1990	Ingeniería
17	Ciencias Biológicas	1992	Ciencias Exactas
18	Ciencias Económicas	1999	Ciencias Económicas
19	Ciencias Informáticas	2000	Informática
20	Geografía	2001	Humanidades y Cs. de la Educación
21	Comunicación	2002	Periodismo y Comunicación social
22	Ciencias Agrarias y Forestales	2003	Ciencias Agrarias y Forestales
23	Relaciones Internacionales	2005	Ciencias Jurídicas y Sociales
24	Ciencias Sociales	2007	Humanidades y Cs. de la Educación
25	Trabajo Social	2009	Trabajo Social
26	Arquitectura	2009	Arquitectura y Urbanismo
27	Artes	2009	Artes
28	Ciencias de la Administración	2011	Ciencias Económicas
29	Estudios Sociales Interdisciplinarios de Europa y América Latina	2016	Humanidades y Cs. de la Educación
30	Ciencias de la Atmósfera	2018	Ciencias Astronómicas y Geofísicas

**Fuente: Elaboración propia en base a CONEAU y documentos institucionales de la UNLP**

A esta etapa fundacional de los doctorados en la UNLP con una proliferación de la investigación, le siguió un período de alta politización y confrontación a nivel nacional y local que derivó en la intervención de la universidad, un desmantelamiento de institutos y grupos de investigación, expulsiones de académicos, más cesantías y renuncias de docentes.

A partir del golpe de estado de 1943, las autoridades y profesores universitarios mostraron un posicionamiento público contrario al régimen, que derivó en represión y renuncias en muchas universidades nacionales que terminaron siendo intervenidas. Este proceso, con diferentes matices, va a extenderse hasta 1955<sup>92</sup>. En este periodo si bien se crearon carreras en las seis universidades nacionales existentes<sup>93</sup>, se otorgaron becas a los sectores más desfavorecidos, se decretó la gratuidad universitaria y se eliminaron los exámenes de ingreso, también se produjo la expulsión de muchos investigadores y académicos (Buchbinder, 2005). Al igual que en otras universidades nacionales, en la UNLP más de doscientos profesores fueron cesanteados, jubilados u obligados a renunciar, siendo las Facultades de Humanidades e Ingeniería las más afectadas (Graciano 2005).

### **3.2 La universidad platense después del segundo peronismo y las políticas de promoción de la investigación (1955 – 1973)**

En este apartado se desarrollan las políticas promoción de la investigación que se generaron en la UNLP a partir de la segunda mitad del siglo XX. Es necesario hacer este

---

<sup>92</sup> En el caso de la UNLP, su presidente Alfredo Palacios renunció junto a su vicepresidente Gabriel Del Mazo, y asumió el interventor católico Ricardo De Labougle en 1943 hasta 1945. Ese año fue reemplazado por Benjamin Villegas Basavilbaso. Allí, luego de una convocatoria a Asamblea universitaria, asumió Alfredo Calcagno, pero no logró disminuir la conflictividad estudiantil y política. Hacia 1946 asume como interventor el médico Orestes Adorni, quien va a permanecer en el cargo hasta 1948. A partir de ese momento asume Carlos Rivas hasta su renuncia en 1949 y luego Julio Laffite hasta 1952. Este es reemplazado por Julio Irigoyen, hasta 1953 que lo sucede Carlos Pascali. Finalmente, en 1953 asume Francisco Marcos Anglada hasta 1955 (Pis Diez, 2018).

<sup>93</sup> Las otras tres universidades nacionales existentes eran Litoral, Tucumán y Cuyo. En el caso de la UNLP fueron creadas las carreras de Obstetricia, Periodismo, Contaduría, Administración Pública, el Instituto de Higiene y Medicina Social, el profesorado universitario de Educación Física, Ingeniero Superior en Organización y Economía. Y en cuanto al nivel de doctorado se crea en la UNLP el de Geofísica en 1948 y el de Ciencias Veterinarias en 1951.

análisis ya que así como el mandato fundacional de la UNLP le había asignado un perfil científico, la lógica de la universidad profesionalista primó en los primeros años como tendencia general de las universidades argentinas. Ese carácter profesionalista quiso ser revertido a partir de los años 50 traccionado por políticas científicas y agencias tanto externas como institucionales. Este proceso es el que buscaremos caracterizar analizando el caso del aumento de las dedicaciones exclusivas del personal docente, de la consolidación de centros de investigación, de la creación de carreras de nuevo corte científico y la política de becas de la propia universidad.

En septiembre de 1955, la autodenominada Revolución Libertadora destituyó al presidente Juan Domingo Perón e inició un proceso marcado por golpes de estado y cortos períodos democráticos. En este marco, con Atilio Dell Oro Maini a cargo del Ministerio de Educación, fueron intervenidas las universidades nacionales que funcionaban en ese momento (Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Cuyo, Tucumán, Litoral, Obrera), donde se cesantearon a una gran cantidad de profesores y personal administrativo promoviendo una despersonización universitaria, y se reincorporaron a profesores y académicos que habían sido expulsado desde 1943. En la Universidad de Buenos Aires fue nombrado José Luis Romero como interventor, mientras que en la Universidad Nacional de La Plata se nombró al abogado Benjamín Villegas Basavilbaso<sup>94</sup>. Acompañado en la conducción por un grupo de vertientes socialistas y radicales, este proceso conllevó la expulsión de unos 270 profesores y la reincorporación de unos 180 aproximadamente (Pis Diez, 2018).

A pesar de este clima conflictivo, que también incluyó el debate conocido como “libre o laica” sobre la ley 14.557 que permitía que las universidades privadas puedan otorgar títulos habilitantes<sup>95</sup>, se mantuvo una continuidad universitaria, en el marco de un Estado con buenas capacidades económicas que permitieron algunas transformaciones en materia de investigación, las cuales se contraponen fuertemente con la decadencia intelectual y estancamiento económico posterior (Suasnábar; 2004). En este sentido hubo un progresivo

---

<sup>94</sup> Al interventor Benjamin Villegas Basavilbaso (1955-56) le siguieron como interventores el Ingeniero Tomas Casella (1956-57) y Santiago Fassi (1957). Una vez pasada esta etapa de intervenciones, fueron elegidos como presidentes José Peco (1957-58), Danilo Vucetich (1958-61), José Peco (1961-64), Ingeniero Carlos Bianchi (1964) y Roberto Ciafardo (1964-1966). A ello le continuaron Santiago Gorostiague (1966-67), Joaquín Rodríguez Saumell (1967-69) y Roque Gatti (1969-73).

<sup>95</sup> Véase Brugaletta, F. (2011). La participación de los jóvenes católicos durante el conflicto "Laica o Libre": La Plata, 1958. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires.

aumento de las dedicaciones exclusivas –muy escasas en ese período–, se revitalizaron los centros de investigación, se abrieron nuevas carreras de grado como Psicología (1958)<sup>96</sup>. Todo este conjunto de políticas modificaron el panorama existente para el campo universitario y científico, pero en particular para las Ciencias Sociales que pudo desarrollarse como campo de conocimiento.

A su vez, los años 60 estuvieron marcados por tendencias de pensamiento asociadas a las ideas de desarrollo y modernización como parte de una transformación de la estructura social que asignaron a la educación superior y a la ciencia un papel relevante. En el ámbito universitario estas ideas se expresaron en un proyecto renovador que afectó tanto la concepción sobre la misión de la universidad (entendida como guía cultural de la nación y orientada hacia las necesidades económicas y sociales) como también las prácticas concretas de la vida universitaria<sup>97</sup>; mientras que en el ámbito científico las ideas de desarrollo se expresaron provincialmente con la creación del Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) en 1957 y nacionalmente con la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958. Abordamos en profundidad las características contextuales y particulares de la creación de estos organismos en el capítulo anterior, pero es importante resaltar aquí que con la creación del CONICET se produjeron cambios en las formas de hacer investigación en todas las Universidades Nacionales. Así es que el CONICET particularmente estableció normas al campo científico, estándares de calidad y criterios en la asignación de recursos que fueron orientando la investigación en las instituciones a escala nacional.

En este escenario, la UNLP adhirió a principios de los años 60 al régimen de investigación creado por el CONICET, por el cual algunos docentes pudieron mejorar sus condiciones salariales, disponiendo de una dedicación exclusiva que permitía dedicarse a la investigación y a la docencia (Hurtado, 2010, p. 111). A pesar de esto, la universidad platense disponía de pocos investigadores que pudieron adherirse en este sistema y eso generaba

---

<sup>96</sup> El doctorado de esta carrera se abrió en 1970 en la UNLP.

<sup>97</sup> Algunas de las experiencias en este sentido fueron la profesionalización de la actividad académica (apertura de concursos, nuevos criterios de evaluación, aumento de las dedicaciones exclusivas y de la creación de la carrera de investigador), así como la preocupación por la articulación más estrecha entre docencia e investigación mediante la promoción de la organización departamental. También pueden sumarse a estos cambios la reconfiguración del espacio universitario, la creación de editoriales universitarias como EUDEBA (Suasnábar, 2004; Rovelli, 2006).

inquietud en una universidad de fuerte tradición de investigación, con muchos centros de investigación de diversos campos disciplinares en desarrollo y que quería sostener su presencia en este campo (Iturmendi y Mamblona, 2005). Por esto es que se desarrolló una política de ampliar las dedicaciones exclusivas y las extensiones por contrato (Bibiloni, 2001).

Hacia 1964 y por un breve período, asume la Presidencia de la Universidad el Ingeniero Bianchi, luego de una gestión de José Peco que finalizó antes de lo establecido. Durante esta gestión a pesar de la situación financiera de la casa de estudio era muy delicada, se sostuvo un constante aumento en la matrícula de estudiantes. Estos años estuvieron marcados por las aspiraciones internas de la universidad por una modernización científica y académica (Pis Diez, 2018). En este marco dio curso a las primeras iniciativas institucionales para financiar el proceso de formación en investigación de los recientes graduados de la casa de estudio. Al igual que el CONICET, la UNLP decidió tener una política de otorgamiento de becas –que en aquel momento eran doscientas– para la iniciación científica de sus graduados (Iturmendi y Mamblona, 2005). En consonancia con el interés de fortalecer la planta propia de la universidad y a diferencia de las becas del CONICET, se estableció que los estudios deberían realizarse en la Universidad Nacional de la Plata, pudiendo acceder a ellas quienes mostrasen condiciones por los resultados de sus estudios, la opinión de sus profesores y la personalidad. Con esto se pretendía fortalecer los posgrados y definir un perfil de estudiantes que pudieran formarse como investigadores científicos o tecnológicos.

Este proceso de institucionalización de las políticas científicas para la formación de investigadores en la universidad en los años 50 y 60 no solo se observa en la UNLP, sino que también se produce en otras universidades nacionales con diferentes alcances y en diferentes años. Como señala Unzué (2020) en el caso de la UBA en miras a poder fomentar la investigación entre docentes de la casa, se registran las primeras becas de estudio ya hacia 1957, muchas de ellas para realizarse en el exterior. La Universidad Nacional de Rosario, unos años después, crea la carrera de investigador científico, siendo la primera a nivel nacional en definir esta política institucional (Aguila, 2014).

Ya en julio de 1966, en el marco del gobierno de facto liderado por Onganía, se produjo un hecho reconocido en la historia universitaria argentina como “La noche de los bastones largos”: en la Facultad de Exactas y en menor medida en la Facultad de Filosofía y

Letras de la UBA se reprimió a docentes y estudiantes, lo que culminó con renunciadas masivas de la planta docente. Tal como plantea Suasnábar (2004), estos hechos se pueden circunscribir a la Universidad de Buenos Aires y no tanto en el conjunto de las universidades nacionales. De hecho en la Universidad Nacional de La Plata no se vivieron hechos de represión y fuga de docentes, sino que hubo una continuidad y profundización de los procesos de producción académica.

En este marco nacional, a través de la resolución 1.254/67, se creó por primera vez una Comisión de Investigaciones Científicas en la UNLP, que estaba bajo dependencia directa de la Presidencia. Este órgano asesor y coordinador de las actividades de investigación en todas las facultades e institutos, a pesar de haber sido reemplazado transitoriamente por el Instituto Central de Planificación (ICI) durante el período 1974-76, será la antesala de la institucionalización cada más fuerte del área en la universidad, que se consolidará hacia las décadas de 1980 y 1990.

A su vez, la continuidad en las políticas de fomento a la formación de investigadores también puede observarse en el otorgamiento de las becas creadas años antes. En abril de 1969 se otorgaron más de 150 para la Iniciación Científica para estudiantes de la Universidad. Es de notar que estas se distribuyeron en 9 facultades<sup>98</sup>, donde se excluyó a las Humanidades y Ciencias Sociales.

### **3.3. La investigación en la UNLP en tiempos de dictadura (1974-1983)**

Luego de la muerte de Juan Domingo Perón en julio de 1974 se produjo la renuncia del entonces ministro de Cultura y Educación Jorge Taiana, quien temía por su vida y partió del país para preservarse (Abattista, 2019). Desde Agosto de 1974, en el marco de “La Misión” de Oscar Ivanissevich a cargo del Ministerio, se vivió en el campo universitario nacional y en especial en la UNLP una gran conflictividad política donde se disputó el sentido de la universidad (Rodríguez, 2014).

La tensión política se evidenció en los crímenes de los trabajadores no docentes y dirigentes gremiales Rodolfo Achem y Carlos Miguel en octubre de 1974. Abattista (2016)

---

<sup>98</sup> Las becas se distribuyeron: 5 para Agronomía, 22 para Ingeniería, 5 para Ciencias Veterinarias, 75 para Ciencias Exactas, 40 para Ciencias Médicas, 3 para Ciencias Naturales y Museo, 2 para Ciencias Económicas, 2 para Arquitectura, 4 para el Observatorio Astronómico (Iturmendi y Mamblona, 2005).

afirma que “La dictadura en la Universidad de La Plata comenzó aquel día”, considerando que con ese hecho se dio comienzo a la persecución en las aulas por parte de la Concentración Nacional Universitaria (CNU) y la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A). Desde ese día se cerró la Universidad hasta el año próximo, hubo una renuncia masiva de todas las autoridades de la Universidad, y se sucedieron nuevos asesinatos, con una escalada de violencia y persecución.

Una vez iniciada la irrupción del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional de 1976, asume como Delegado Interventor de la Universidad Nacional de La Plata el Capitán de Navío Eduardo Saccone, quien permanece en el cargo por un breve período de tiempo; ese mismo año es reemplazado por el Dr. Guillermo Gallo.

Apenas asume el mando la Junta Militar compuesta por los comandantes en jefe de las tres fuerzas armadas, decretaron la cesantía de todos los cargos públicos, incluido el ámbito universitario. Al igual que otros actores sociales, muchos intelectuales, profesores y estudiantes fueron perseguidos por su oposición al régimen impuesto. Esto puede observarse en todos los niveles del ámbito educativo, donde de manera sistemática se vivieron estos hechos en un marco de exhaustivo control de las fuerzas armadas. Este golpe de Estado cívico-militar basaba su accionar en la búsqueda de reponer un orden que creían abandonado, acabar con la corrupción y eliminar todo proceso de “subversión” existente (Franco, 2016). Como parte de esta estrategia se intervinieron todas las universidades –que eran consideradas un foco de formación subversiva–, se cesantearon profesores por “razones de seguridad y orden público”, pero también se expulsaron y desaparecieron a muchos de ellos.

Si bien parte de este proceso de violencia ya venía gestándose hacia 1974 en diferentes ámbitos de la vida social y cultural, hacia 1976 se buscó instalar un nuevo orden social y político que derivó en una intensificación de los mecanismos de represión estatal. Rodríguez (2014) afirma que durante los cortos años del tercer gobierno peronista ya se vivía una violencia política y armada que generaba un escenario de fuerte conflictividad que afectaba el normal funcionamiento institucional. Tanto a nivel ministerial del área educativa como en las universidades hubo una alta rotación en los cargos de conducción: en tan solo 6 años hubo 5 ministros de educación y en casi todas las universidades nacionales se nombraron tres o más rectores. Esto, acompañado de diferentes mecanismos de resistencias institucionales y administrativas, llevó a que hubiera más acuerdo acerca de lo que había que

destruir que en relación a consolidar un proyecto educativo alineado con el proyecto político-social que querían instalar (Tedesco, 1985; Rodríguez, 2014).

A su vez, tal como afirma Bekerman (2018), en el plano más general el poder político tuvo una intromisión que afectó la autonomía del campo científico, buscó el disciplinamiento del personal y desfinanció la universidad en favor del CONICET. Sin embargo, en el plano de las relaciones entre los investigadores y la institución, la Junta Militar decidió dejar cierta autonomía institucional en el campo, que puede observarse en la distribución de recursos y en la definición de algunos lineamientos prioritarios. En este sentido, algunas decisiones institucionales en materia de investigación científica y fomento a la formación de sus graduados, que se sucedieron en la UNLP durante este período, se podrían entender como contradictorias o en sentido opuesto de la estrategia general del gobierno nacional. Por un lado, en 1976 se vuelve a constituir la Comisión de Investigación Científica de la Universidad a través de la resolución 1830/76. Tal como se dijo, los años previos había sido absorbida por el ICI (1974-1976) que centralizaría muchas actividades académicas y de investigación. Ahora esta área volvería a ser el órgano asesor y coordinador de toda la actividad de investigación de la universidad, y se le delegó la tarea de formular una política integral.

A su vez, en 1977<sup>99</sup>, se creó la Carrera de Investigador Científico<sup>100</sup> propia de la Universidad y se estableció que las categorías serían las mismas que el CONICET había establecido ya en 1961<sup>101</sup>. En la justificación de esta iniciativa se mencionaba el objetivo de asegurar un plantel de investigadores propios de la Universidad que pudiera tener una dedicación exclusiva a la tarea de investigación y otorgase cierta estabilidad a los equipos. Por último, no solo se continuó con la reglamentación de las becas de iniciación científica, sino que además se incorporaron las becas de perfeccionamiento en el año 1977, las cuales estaban bajo dependencia de la Comisión de Investigación Científica<sup>102</sup>. Esta política estaba destinada a impulsar la formación en los egresados y docentes de la universidad en la actividad científica por un período de dos años. En este sentido se garantizaba que quienes accedan a estas becas podían dedicarse con carácter exclusivo a la tarea.

---

<sup>99</sup> Unos años antes se había creado también esta carrera en la Universidad Nacional de Rosario.

<sup>100</sup> Véase Ordenanza 114/77 de la UNLP.

<sup>101</sup> Las categorías de carrera de investigador científico UNLP eran: Investigador asistente; Investigador adjunto; Investigador Independiente; Investigador Principal; Investigador Superior.

<sup>102</sup> Véase Resolución 1066 de la UNLP.

De las políticas desarrolladas en esos años, solo algunas se mantuvieron una vez pasado el período dictatorial (la Comisión de Investigaciones Científicas y las becas de perfeccionamiento). Sin embargo, es importante destacar que la actividad de formación y producción científica se vio fuertemente alterada en este tiempo y especialmente en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales por la política de persecución, disciplinamiento y exterminio del campo universitario, que llevó a que las políticas de ese tiempo se caractericen por un “control sin innovación” (Krotsch, 1995).

### **3.4 La normalización universitaria (1983 – 1989)**

En 1983, tras la asunción del gobierno constitucional de Raúl Alfonsín, se inició el período de normalización de las universidades nacionales tendiente a promover una cultura política democrática y un saneamiento de las instituciones. En la UNLP, Raúl Pessacq fue nombrado rector normalizador en 1983 y luego fue elegido Ángel Luis Platino como presidente por la Asamblea Universitaria en mayo de 1986.

En este período, las autoridades vieron necesario adecuar la estructura orgánico-funcional del Rectorado a las exigencias que había que responder. Según entendían, algunas de las áreas importantes no estaban jerarquizadas y dependían de personal del escalafón administrativo. Por lo tanto, la presidencia no podía contar con personal de confianza que pudiera responder en tiempo, método de trabajo y principalmente que pudiera advertir la complejidad de los desafíos que se afrontaban (Pessacq, 1987).

Para ello, el Rector resolvió en diciembre de 1983 crear varias secretarías y prosecretarías<sup>103</sup> que conformaron el organigrama de la Presidencia, entre las cuales estuvo la Secretaria de Ciencia y Técnica. Esta secretaría inició un proceso de institucionalización de una política integral en materia científica, que no solo sucedió en la universidad platense sino que fue parte de una estrategia nacional y como respuesta a una tendencia global, en la cual se le otorgaba mayor importancia a la investigación desarrollada en el ámbito de las universidades (Oregioni, 2013).

---

<sup>103</sup> Se crearon las Secretarías Asuntos Legales, la de Asuntos Académicos Financieros y la Prosecretaría General, la Secretaría a la Secretaría General, a la de Asuntos Académicos y la de Extensión Universitaria.

Hacia 1984 la Comisión de Investigación Científica de la UNLP realizó un relevamiento, al igual que lo hicieron muchas dependencias estatales y organismos científicos, del personal dedicado a la investigación<sup>104</sup>. Con esto se pudo documentar la cantidad de personal de investigación, la dedicación que tenían en la UNLP y el organismo científico del cual dependían. De este informe se pudo relevar que la universidad presentaba las siguientes características en materia de personal científico.

**Cuadro 3. Personal de investigación de la UNLP según dependencia**

<b>Dedicación en la UNLP</b>	<b>CONICET</b>	<b>CIC</b>	<b>OTROS</b>	<b>UNLP</b>	<b>TOTAL</b>
Exclusiva	67	9	-	282	358
Semiexclusiva	16	4	3	500	523
Simple	182	46	21	4123	4372
Total	265	59	24	4905	5253

**Fuente: Pessacq (1987)**

Para este tiempo la universidad disponía de 4905 cargos docentes propios de la UNLP, pero que en muy baja cantidad eran dedicaciones exclusivas (6.8%). A su vez los organismos de ciencia nacional y provincial tenían una baja representación en la cantidad de personal que sostenían para la investigación académica.

En este periodo de normalización universitaria, se modificaron las pautas de las políticas de becas de fomento a la investigación. En 1984 las autoridades decidieron reducir la cantidad de Becas de Iniciación y Perfeccionamiento que otorgara la Comisión de Investigación Científica de la universidad, para poder incrementar sus montos tratando de equiparar a las que otorgaban la CIC y el CONICET.

Hacia octubre de 1985 el Poder Ejecutivo Nacional a través del decreto 1967 dio origen al Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel (SICUN), cuyo interés era coordinar y fortalecer a los diferentes programas de posgrados que existían en el país. Este fue el primer intento nacional que existió para configurar un sistema de posgrados, y las universidades

<sup>104</sup> Véase Pessacq (1987).

podían adherir de manera libre al sistema. Cuando en diciembre de ese mismo año se crea el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)<sup>105</sup> se le otorga a la Secretaría de Posgrado la responsabilidad de conformar el SICUN.

El SICUN buscaba fortalecer la formación de posgrado a nivel nacional, y que ello permitiese consolidar y mejorar la investigación para poder resolver problemas prioritarios del país (Alconada Aramburu, 1986). Se pretendía articular y coordinar las diferentes ofertas de posgrados existentes en las universidades nacionales, dando el mejor provecho posible a los recursos que se disponían con el personal mejor formado. Esta pretensión con el sistema de posgrados permitiría mejorar y coordinar las ofertas existentes y definir necesidades futuras<sup>106</sup>. De esta manera se les estaba asignando un rol central a las universidades nacionales en la formación científica y tecnológica de más alto nivel, luego de haber sido castigada durante la última dictadura militar en materia presupuestaria y académica, buscando construir consensos y normas que ordenen el funcionamiento de las instituciones (Rovelli, 2008; Bekerman, 2018). Así es que este sistema comprendía solamente las carreras de Especialización, Maestrías y Doctorados, dejando a cargo de las propias universidades la definición de otros niveles como actualizaciones o perfeccionamientos<sup>107</sup>. Este sistema no solamente definió y diferenció cada uno de los niveles y fue ordenando los plazos y requisitos necesarios para culminarlos, sino que además tenía previsto un régimen de becas para los estudiantes que permitiría la dedicación exclusiva al posgrado (de la Fare, 2012).

La libre adhesión al sistema conllevó que no todos los programas de posgrado fueran considerados sino solo aquellos que voluntariamente se presentaron y fueron evaluados.

---

<sup>105</sup> Decreto Nacional 2.461/85.

<sup>106</sup> El reglamento del SICUN plantea: “Tendrá como misión organizar el nivel cuaternario, promover su desenvolvimiento en el más alto nivel académico, perfeccionando las actividades ya existentes e instrumentando nuevos programas de formación en disciplinas críticas para el desarrollo y modernización del país, en conexión directa con planes de investigación y tomando especialmente en cuenta las necesidades nacionales y regionales. (...) En el artículo 2 plantea: Crear nuevos programas de formación en disciplinas críticas para el desarrollo y modernización del país, en conexión directa con planes de investigación y tomando especialmente en cuenta necesidades nacionales y regionales”.

<sup>107</sup> Definió que el Doctorado “...constituye el desarrollo y perfeccionamiento de un área del conocimiento, cuya universalidad debe atender, en un marco de alto nivel de excelencia académica que permita la obtención de verdaderos aportes originales en el campo elegido. Debe presentarse una tesis doctoral para evaluar dichos aportes. Otorga grado académico”. A la Maestría como “...estudio y adiestramiento en un área del conocimiento que debe completarse con la presentación de una tesis que demuestre la destreza en el manejo conceptual y metodológico inherentes al mismo. Otorga grado académico”. Especialización como aquella que tiene por objeto “...especializar en el dominio de temas o áreas determinadas. Amplían la capacitación profesional en profundidad y/o extensión a través de un entrenamiento intensivo. Generan una mayor capacitación profesional y pueden, por lo tanto, conducir a títulos adicionales”. (Martin, 1995, p. 25)

Muchas universidades de reciente creación no disponían aun de un nivel de posgrado formado. En el caso de la UNLP, por su larga tradición en investigación ya contaba con más de una decena programas doctorales y buscó incorporarlo a este sistema nacional<sup>108</sup>. En total, de los 103 programas que se presentaron a nivel nacional, solo cumplían con las condiciones unos 58 que fueron analizados por un conjunto de evaluadores definidos por el CIN y recibieron un dictamen técnico-académico (Martin, 1995). A pesar de haber transitado todas estas instancias, ninguno de ellos recibió la aprobación del Plenario de Rectores como última instancia del proceso, dejando sin finalizar el proceso de evaluación que se había iniciado; así es que este sistema no llegó a consolidarse (Barsky, 1995). A pesar de ello, permitió avanzar hacia un sistema de evaluación y acreditación del posgrado, diferenciando cada uno de los niveles, definiendo no solo la necesidad de esa evaluación sino criterios para la misma.

### **3.5 Los años 90: Nuevas instituciones y programas en la investigación universitaria**

En un marco político con pretensiones de modernización y reforma del Estado, en los años 90 se generaron un conjunto de políticas que transformaron las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad. Este proceso no fue solo nacional, sino que en este período se vivió un cambio económico y político del capitalismo a escala global. Dentro de todas las reformas que se impulsaron a nivel nacional están las que afectaron al sistema educativo en su conjunto incluyendo al sistema universitario.

En este sentido, el gobierno de Carlos Menem emprendió una profunda transformación educativa encaminada a colocar al sistema educativo sobre nuevas bases, y en particular a las universidades nacionales. Varios autores (Suasnábar, 1999; Feldfeber, 2000; Saforcada, 2012) señalan que los grandes impulsores intelectuales de estas reformas, a nivel internacional, fueron el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que proponían el ajuste estructural del sistema como estrategia para superar la crisis fiscal que atravesaba el Estado. Así es que el período estará marcado por una fuerte tendencia hacia la mercantilización<sup>109</sup> de la educación.

---

<sup>108</sup> Véanse las ordenanzas 184/87, 196/88, 205/89

<sup>109</sup> Término desarrollado por Neave (1988) para hacer referencia a un nuevo patrón de relaciones entre el Estado y las universidades, donde el Estado ejerce un control indirecto en la política de las universidades con ciertos márgenes de autonomía para alcanzar los objetivos que se pretenden.

Durante los primeros años de esta década se mantuvo la estructura iniciada por el SICUN en los años ochenta, y el CIN mostró interés por mantener el sistema renovando aspectos administrativos. Pero estos intentos no prosperaron: ya hacia 1993 con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), pero más específicamente hacia 1994 con la creación de la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP), empezaron a implementarse algunas transformaciones en el nivel del posgrado que dieron por finalizada la experiencia del SICUN.

La CAP fue creada por el Ministerio de Cultura y Educación bajo dependencia de la SPU, en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) que contaba con financiamiento y orientaciones del Banco Mundial. Este programa generó fuertes controversias porque puso en discusión algunos elementos característicos del sistema universitario argentino como son la gratuidad y el ingreso irrestricto –si bien la última dictadura cívico militar había intentado eliminar el ingreso irrestricto, fue repuesto con la vuelta a la democracia (de la Fare, 2012).

Hacia 1995 la CAP lanzó una convocatoria para la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos, a la que respondieron más de 300 carreras de posgrado ofrecidas por universidades públicas y privadas. Se logró otorgar a más de la mitad de las solicitudes e hizo una clasificación de los programas ofrecidos en tres categorías según su calidad.

En el marco de este programa, una de las líneas que se llevó adelante y que afectó al posgrado fue el denominado Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC)<sup>110</sup>, que tuvo vigencia desde 1995 hasta 2001 y su propósito era el mejoramiento y modernización de la enseñanza universitaria. Entre los diferentes ejes, se proponía uno sobre la formación de posgrado para el financiamiento de apertura de carreras, equipamiento y becas para la formación de posgrado. En este sentido, Buchbinder (2005) señala que el programa se otorgó de manera selectiva, tanto por disciplinas como por universidades<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> Este fondo de financiamiento era concursable y estaba destinado a apoyar procesos de reforma. Esta metodología de asignación de recursos se distinguió de la forma tradicional que se hace por transferencias históricas y actualizaciones negociadas, por la asignación de recursos según proyectos y criterios objetivos de mejora.

<sup>111</sup> Las Ciencias Sociales y Humanidades no superaron el 10% de los montos asignados, frente a otros campos disciplinares que llegaron al 70%.

Las becas que otorgaba este programa para la formación de posgrado estaban destinadas por un lado a profesores y otra línea era abierta, para que pudieran realizar estudios doctorales o de maestría en programas nacionales o internacionales. También, como muestra Oszlak (2003), se financiaron becas posdoctorales, de radicación de docentes, ya sean doctorales o de maestría en programas nacionales o internacionales.

Otra política relevante para las universidades se dio hacia 1993 cuando, por decreto presidencial, se creó el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de Universidades Nacionales bajo dependencia de la SPU, que tuvo como objetivo promover la investigación en las universidades nacionales para lo cual se otorgaba un incentivo económico<sup>112</sup> a los docentes para que puedan incrementar su dedicación a esa actividad (Pratti, 2003)<sup>113</sup>. Esta fue una de las políticas de investigación más fuertes que desarrolló el gobierno nacional en el período, que incentivaba a los docentes a realizar estudios de posgrado y especialmente doctorales, otorgando mejores puntajes a quienes lo realizaban.

Pero un punto de inflexión se generó en la política universitaria vinculada al posgrado en general cuando se sancionó la Ley de Educación Superior (LES) en 1995. En un contexto que favoreció procesos de mercantilización<sup>114</sup>, las universidades nacionales vieron tensionadas su tradición de gratuidad, y se promovieron procesos de hibridación entre lo público y lo privado, lo que favoreció un proceso de expansión que se dio con formatos y características heterogéneas. Dicha expansión también se puede explicar por la fuerte demanda de conocimiento, por el valor que estos agregan en lo productivo, social y económico, por la demanda que impulsó el artículo N°36<sup>115</sup> de la LES para quienes deseaban ser profesores universitarios, por la disputa del capital académico y científico entre distintas agencias y agentes (Krotsch, 1996; García de Fanelli, 2001; Barsky y Davila, 2009; De la Fare, 2008 y 2012; Araujo y Walker, 2020).

---

<sup>112</sup> En valores de ese tiempo podía llegar a alcanzar hasta el 40% del sueldo, pero que fue perdiendo peso relativo por la actualización mínima de los valores. Para poder recibir el incentivo tenían que permitir generar un sistema de evaluación de sus antecedentes y su producción para elaborar una categorización que jerarquizaba a los docentes.

<sup>113</sup> En el caso de la UNLP esto involucraba en 1994 a más de 1400 investigadores que recibirían un 50% más de salario, y ya hacia 1996 eran 2300 docentes investigadores los que cobraban algún monto del incentivo (Iturmendi y Mamblona, 2005).

<sup>114</sup> Refiere a los procesos de comercialización de bienes o servicios con finalidades de lucro.

<sup>115</sup> Este artículo establecía que gradualmente se tienda a que el título máximo académico sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario.

Esta ley creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la cual a partir de 1997 asume todas las tareas de evaluación y acreditación de los posgrados, finalizando así las actividades de la CAP. Esta instauración de lo que se denominó un “Estado Evaluador”, definió que el proceso de evaluación se realizaría a través de un Comité de Pares evaluadores, con un conjunto de estándares y criterios<sup>116</sup>. Pero estas definiciones conllevaron un alto nivel de conflictividad político – académica, no solo por las discrepancias sobre los criterios elaborados<sup>117</sup>, sino principalmente por las implicancias relativas en cuanto a la autonomía universitaria.

Así es que en esta década se dio un proceso de fuerte expansión a nivel nacional de las carreras de posgrado, principalmente en los niveles de actualizaciones, especializaciones y algunas maestrías. Estas últimas fueron aceptadas y demandadas por áreas disciplinares con campos profesionales amplios (Unzué, 2017). Con la sanción de la LES, se impulsó aún más la creación de carreras de posgrado, promoviendo la demanda de credenciales y otorgando a las universidades posibilidades de cobrar aranceles por ese nivel de estudio, todo lo cual funcionaba como una fuente de ingresos que permita complementar el salario de los docentes con más formación (Barsky, 1997).

Al analizar las tendencias de crecimiento a nivel nacional se observa que los estudios de posgrado, entre 1994 y 2002, pasaron de tener 301 a 884 especializaciones, de 264 a 740 maestrías y de 246 a 317<sup>118</sup> doctorados (Lvovich, 2010). Y este crecimiento se dio principalmente en aquellos campos que tenían un perfil más profesionalista, vinculados a las ciencias de la salud, ciencias aplicadas y en algunos casos a las Ciencias Sociales.

Así es que en la UNLP durante este período se desarrollaron una gran cantidad de carreras de posgrado en los niveles de Maestría y Especialización, en el cuadro que sigue se recogen datos del año 2000.

#### **Cuadro 4. Carreras de posgrado de la UNLP. Año 2000**

Unidad académica	Doctorado	Maestría	Especialización	Total
Arquitectura	-	3	3	6

<sup>116</sup> Resolución Ministerial 1168/97.

<sup>117</sup> Hacia el año 2010 la CIN elaboró una propuesta con modificaciones a la normativa inicial que buscaron unificar criterios con algunos indicadores sobre la modalidad y también sobre la pertinencia de los programas.

<sup>118</sup> En estos valores se contempla tanto el sector público como privado.

Bellas Artes	-	2	-	2
Cs. Agrarias y forestales	-	6	2	8
Cs. Astronómicas y Geofísicas	2	-	-	2
Ciencias Económicas	1	7	4	12
Cs. Exactas	4	5	1	10
Cs. Jurídicas y Sociales	1	8	10	19
Cs. Médicas	1	7	17	25
Cs. Naturales y Museo	1	1	-	2
Cs. Veterinarias	1	-	-	1
Humanidades y Cs. Educación	4	6	6	16
Informática	-	4	2	6
Ingeniería	6	4	1	11
Odontología	1	4	1	6
Periodismo y C. Social	-	2	5	7
Trabajo Social	-	1	1	2
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>60</b>	<b>53</b>	<b>135</b>

**Fuente: Elaboración propia en base a documentos institucionales de los posgrados de la UNLP y a Anuarios estadísticos UNLP.**

En este sentido, los cuadros muestran que la UNLP ya para el año 2000 contaba con una buena estructura de programas de posgrado, en especial de las maestrías y especializaciones. Considerando que, tal como se explicó anteriormente, la mayoría de los doctorados tienen una larga historia en la universidad, esta expansión se concentró principalmente en las carreras profesionales de Ciencias Médicas, Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas. Esto se corresponde con el proceso nacional del crecimiento del nivel de posgrado.

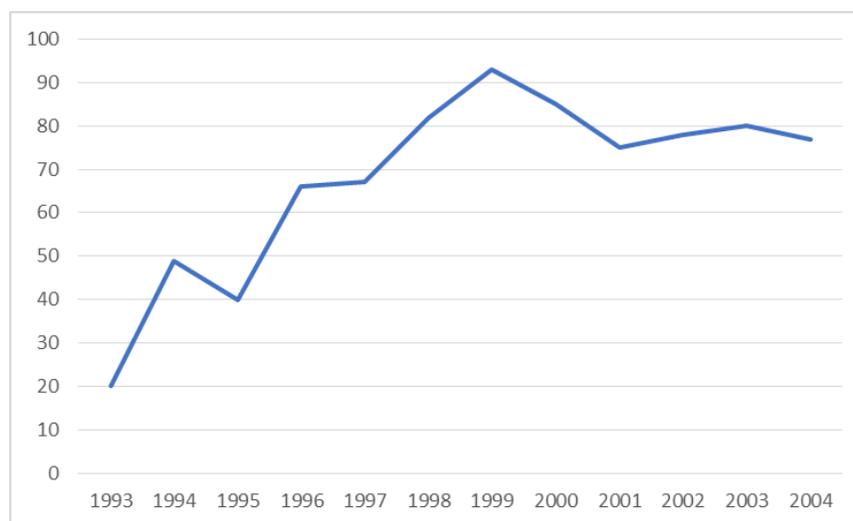
En este mismo período se incorporaron solamente los doctorados de Ciencias Biológicas, Ciencias Económicas e Ingeniería<sup>119</sup> que se sumaron a los programas ya

---

<sup>119</sup> Se crearon doctorados en varias orientaciones: Electrotecnia, Química, Construcciones, Mecánica, Aeronáutica, Aeroespacial. Actualmente todos los doctorados de la Facultad de Ingeniería están unificados en un único doctorado.

existentes en la Universidad<sup>120</sup>. De esta forma se continuó acentuando la tradición de investigación de la casa de estudio, posicionándose como una de las más importantes a nivel nacional.

**Gráfico 19. Becas UNLP otorgadas (1993-2004)**



**Fuente: Elaboración propia en base a Autoevaluación UNLP (2005) y a Iturmendi (2005).**

A su vez, a partir de 1994 se incorporaron a la política de becas que ya venía desarrollando la UNLP las becas de “Formación Superior”. Estas se otorgaban como continuación de las becas de iniciación y perfeccionamiento para la finalización de estudios de posgrado. Así, tal como muestra el gráfico 19, en los años sucesivos fue aumentando el número total de becas de la universidad que se otorgaban, pasando de 20 en 1993 hasta alcanzar las 93 becas internas en 1999. A partir de los años 2000, en un contexto de crisis económica y social, ese número empieza a descender y hacia el 2003 se otorgaron 80 becas.

Hacia 1996 el 66% de los becarios internos de la UNLP se concentraba en tres facultades: la Facultad de Humanidades concentraba el 27%, la Facultad de Ciencias Naturales y Museo el 21% y la Facultad de Ciencias Exactas y Museo el 18%. Esto se debía

<sup>120</sup> En la facultad de Trabajo Social existía un convenio entre la UNLP y la Pontificia Universidad Católica de San Pablo que permitía cursar los estudios en esa universidad. Pero el doctorado propio de la UNLP se crea en 2009. Por otro lado, el doctorado en Arte Contemporáneo Latinoamericano de la Facultad de Artes no fue reconocido oficialmente ni por la CONEAU según la resolución 356/07. Recién hacia 2009 se crea el doctorado en Artes y hacia 2013 logró acreditarse por CONEAU.

a que eran las unidades académicas con más tradición de investigación. El resto de los becarios se distribuía entre las trece facultades restantes. Pero progresivamente la universidad fue buscando equilibrar la cantidad de becarios internos por facultad, otorgando un número mínimo a cada unidad académica, y hacia 2003 la distribución era más homogénea: la facultad que más becarios tenía alcanzaba el 17% y las facultades con menos tradición de investigación aumentaron notablemente el número de becarios. Sin embargo, todavía seguía concentrándose el 43% de los becarios en las mismas tres facultades.

### **3.6 La expansión doctoral en los años 2000**

Durante las dos primeras décadas del 2000 en la Argentina se dio un proceso de expansión de la matrícula de los doctorados y de creación de nuevos programas que se ofertaban en este nivel, lo que permitió consolidar toda la oferta de posgrado. A diferencia de los años 90 donde las Maestrías y Especializaciones tuvieron su período de expansión, en este período fue el nivel doctoral el que tuvo un crecimiento notable en el marco de una nueva agenda de políticas nacionales en concordancia a patrones internacionalizados.

En esta línea, el crecimiento fue traccionado por un conjunto de políticas nacionales que incentivaron la formación de doctorado producto de una preocupación por la escasez de personal del más alto nivel académico en el CONICET. Dicha escasez era producto de sucesivos años de ajuste presupuestario que había tenido el sector de ciencia y tecnología, la falta de docentes e investigadores con este nivel de formación y una decisión política de fortalecer la ciencia nacional. En este sentido, después de la crisis del 2001/2002, se aumentó el presupuesto destinado a becas de formación doctoral, principalmente a través de las becas que otorgaba el CONICET. Este crecimiento se hallaba en concordancia con una tendencia que venía suscitándose en todo el mundo, donde la actividad científica se expandió y diversificó a gran escala y algunos autores consideran que hay un pasaje de la “Big Science” a la “Mega Science” por la importancia que progresivamente fue teniendo la ciencia en el desarrollo de las naciones (Kreimer, 2006). Sobre este último punto nos adentramos en mayor detalle en el capítulo anterior.

A partir del 2002, los principales lineamientos de las políticas de CyT implementados fueron: elevar al 1% del PBI la inversión en investigación y desarrollo, incrementar el número de investigadores, identificar prioridades y orientaciones hacia áreas estratégicas y

federalizar la inversión, todas políticas que se plasmaron en una serie de documentos públicos y programas plurianuales que detallamos en el capítulo 2.

Así es que en este período hubo un crecimiento notable en la cantidad de doctorados a nivel nacional, que tuvo un efecto sobre diversas prácticas del sistema universitario argentino, entre ellas, un redimensionamiento de la investigación académica, pero también la introducción y difusión de nuevas lógicas que fueron configurando una carrera de investigador cada vez más integrada a ciertos patrones internacionalizados. Esto interpeló a las universidades nacionales y privadas, que fueron desplegando estrategias diversas según las capacidades de recursos económicas, de investigadores, las disciplinas presentes en esas instituciones y la decisión o capacidad de adaptación a los estos nuevos patrones de funcionamiento que promovía la política nacional (de la Fare y Lenz, 2012; Unzué, 2011; Mollis, Núñez y García Guadilla, 2010; Unzué, Rovelli y Fiorucci, 2019).

Según los datos del Anuario de la SPU, en este período se pasó de tener 3.672 estudiantes de doctorado en el año 2001 a tener 25.957 en 2017. A su vez, el acceso a becas de dedicación exclusiva permitió aumentar en más de un 300% los egresados de doctorados en todo el período. Sin embargo, fue escaso el aumento que esto produjo en la cantidad de docentes con doctorado en la planta de las universidades nacionales (Unzué, 2017).

Este crecimiento en el nivel de formación doctoral se dio en todas las disciplinas, pero de forma más notable en los campos disciplinares que no tenían un fuerte desarrollo en la Argentina, como las Humanidades y Ciencias Sociales. Las Ciencias Naturales, Exactas y Médicas ya tenían una tradición bastante fuerte en el país y este período permitió consolidarla aún más (De la Fare y Lenz, 2012; Unzué, 2011).

Así es que teniendo al CONICET como principal agente de promoción de este nivel de formación, pero acompañado de políticas de becas propias de las universidades nacionales como de organismos provinciales, se delegó en las propias universidades los modos de organizar la oferta de doctorado a esta demanda. En este sentido, la CONEAU sostuvo los mismos criterios que ya tenía para la creación de nuevos programas doctorales y las universidades tuvieron autonomía para definir el formato que consideraran mejor.

Si bien no fueron las universidades nacionales las que recibieron el financiamiento de modo directo, ya que se decidió invertir fuertemente en las becas que otorgaba el CONICET, fue una inversión indirecta que aumentó notablemente la cantidad de becarios en los centros

de investigación de las universidades así como en la matrícula de doctorados. Esto fue generando una fuerte demanda de programas doctorales, que implicó que las universidades crearan o aumentaran las ofertas de ese nivel de formación (Unzué, 2019).

A su vez esto llevó a priorizar la realización de doctorados en el país, lo que permitió consolidar este nivel de formación en las universidades nacionales, favorecer el desarrollo de algunos campos disciplinares en diferentes regiones y favorecer que una vez egresados sean recursos con residencia en la Argentina. De esta forma no era necesario desarrollar la formación doctoral en el exterior y fue posible disponer de estos nuevos egresados para el propio sistema científico nacional. Esto se tradujo en un aumento notable en la cantidad de personas que culminaban la carrera doctoral, duplicando el número de egresados por año entre 2004 y 2010, impulsando la demanda por hacer carrera científica o académica en la Argentina.

En diciembre de 2015 se inicia un nuevo gobierno nacional en la Argentina, donde se vieron alteradas algunas políticas universitarias, de ciencia y tecnología. Esta gestión estará marcada por un proceso de ajuste económico estructural y de endeudamiento tanto con agentes privados externos como órganos de financiamiento internacional (como el FMI), que se propuso redefinir las funciones del Estado y modificar la distribución del ingreso (Basualdo y Manzanelli, 2016; CIFRA, 2016).

En este escenario general, las políticas de ciencia y tecnología asumieron algunas orientaciones distintas, con cambios en los planes plurianuales, una reducción en la cantidad de becas otorgadas por los organismos de ciencia nacionales, una caída en los montos de los estipendios y una reducción en los ingresos a carrera de CONICET. A su vez, la política universitaria científica de este período inició una reorientación de la distribución de los recursos con un sesgo tecnologicista (Brugaletta, González Canosa, Starcenbaum y Welschinger, 2019).

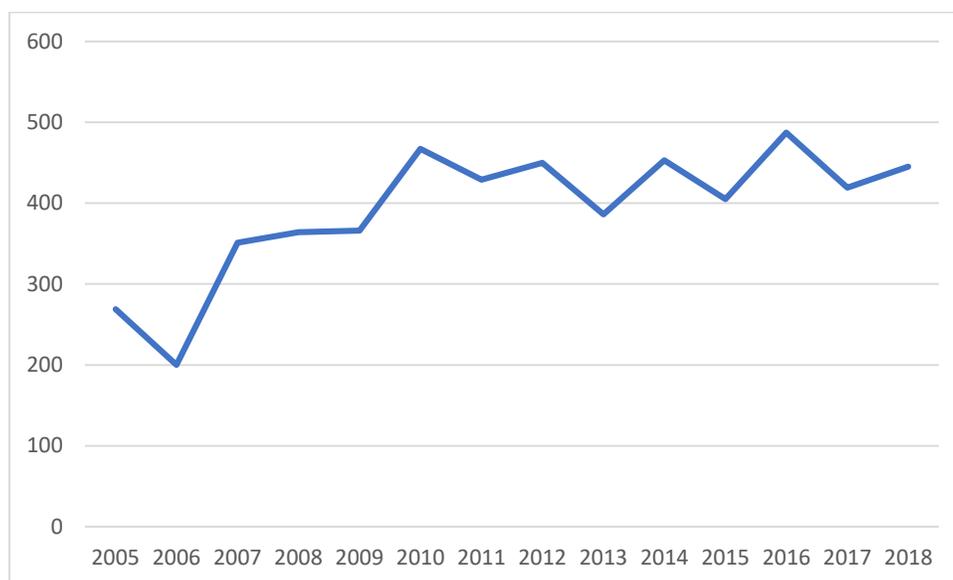
Desde el año 2000, la UNLP creó doce doctorados: Ciencias Informáticas (2000), Geografía (2001), Ciencias de la Comunicación (2002), Ciencias Agrarias y Forestales (2003), Relaciones Internacionales (2005), Ciencias Sociales (2007), Trabajo Social (2009), Arquitectura (2009), Artes (2009), Ciencias de la Gestión<sup>121</sup> (2011), Estudios Sociales Interdisciplinarios de Europa y América Latina (2016) y Ciencias de la Atmósfera (2018). A

---

<sup>121</sup> En el 2014 se modifica el nombre del doctorado y pasa a ser Doctorado de Ciencias de la Administración.

su vez, podemos observar algunas de las tendencias similares a las mencionadas en la escala nacional en la evolución de los programas doctorales de la UNLP. Al analizar la matrícula de todos los doctorados de toda la universidad se observa que en el período 2005 – 2018 hay un crecimiento de un 65% en la cantidad de nuevos inscriptos.

**Gráfico 20. Ingresantes a doctorados de la UNLP**



**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de la prosecretaría de posgrado de la UNLP y Sedici.

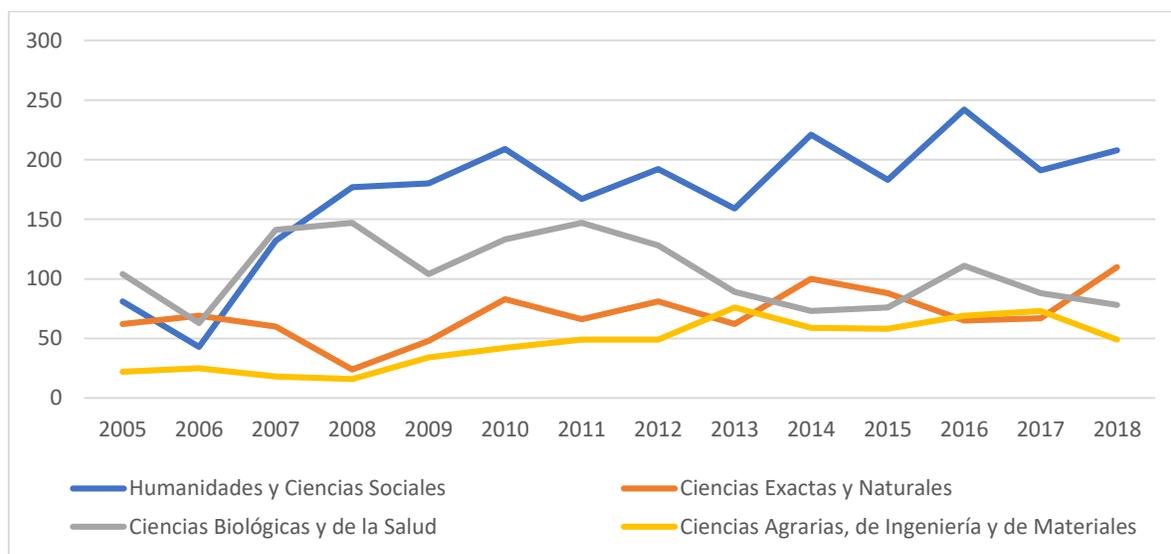
Al discriminar los datos de ingresantes doctorales por grandes áreas de conocimiento, es posible observar tendencias diversas<sup>122</sup>. Las Ciencias Exactas y Naturales (donde se agrupan a los doctorados de dos facultades de la UNLP) tuvieron un ciclo de expansión desde 2010 hasta 2014, que decae en los años siguientes, pero que hacia 2018 supera los 100 ingresantes. La caída que se da entre 2014 y 2018 se debe a un decrecimiento de los ingresos

<sup>122</sup> La agrupación por grandes áreas se hizo por facultades y no diferenciando disciplinariamente por la imposibilidad de desagregar los datos obtenidos. El campo de las Humanidades y Ciencias Sociales incluye siete facultades: Humanidades y Cs. de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Trabajo Social, Periodismo y Comunicación Social, Bellas Artes, Psicología; las Ciencias Biológicas y de la Salud comprende a cuatro facultades: Ciencias Veterinarias, Ciencias Médicas, Odontología y Ciencias Naturales y Museo; en Ciencias Agrarias, de Ingeniería y de Materiales se incluyen cuatro facultades: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agrarias y Forestales, Ingeniería, Informática; por último, dos son las facultades que se consideran dentro de las Ciencias Exactas y Naturales: Ciencias Exactas, Ciencias Astronómicas y Geofísicas.

en la Facultad de Ciencias Exactas, mientras que la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas logró sostener el aumento de estudiantes hasta duplicar los estudiantes a inicios de la década.

En las Humanidades y Ciencias Sociales, exceptuando las facultades de Ciencias Jurídicas que mantienen el mismo nivel de ingresantes, todas las otras facultades logran crecer de manera sostenida, duplicando o triplicando la cantidad de ingresantes a sus doctorados en el período. Si bien los números más elevados se observan en la Facultad de Humanidades y Periodismo, en las facultades Psicología, Artes y Trabajo Social lograron tener una matrícula cercana al promedio<sup>123</sup> de todas las facultades en muy pocos años con doctorados creados recientemente.

**Gráfico 21. Ingresantes doctorales de la UNLP por grandes áreas de conocimiento (2005 – 2018)**



**Fuente: Elaboración propia en base a datos de la prosecretaría de posgrado de la UNLP y Sedici.**

En el caso de las ciencias Biológicas y de la Salud, si bien con ciertas oscilaciones, continúan teniendo números de ingresantes similares a los que tenían a comienzo del período. La Facultad de Ciencias Naturales y Museo como la más tradicional en esta área, presenta los niveles de matrícula más altos de toda la universidad en el nivel de doctorado, y tuvo

<sup>123</sup> El promedio de ingresantes en el nivel de doctorado de la UNLP es de 30 estudiantes por año.

ciclos de superar los 100 ingresantes por año, pero luego descendió a números similares a los que tenía hacia 2005. En cuanto a los doctorados de Ciencias Médicas, Veterinarias y Odontología no tuvieron grandes modificaciones en este ciclo en sus ingresos.

Por último, en el área de Ciencias Agrarias, Ingeniería y Materiales, se observa que lograron duplicar sus ingresantes en este período. Al analizar por Facultades se puede ver que tanto Arquitectura, Ingeniería e Informática han tenido un crecimiento lento pero constante en el ingreso, mientras que la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales logró triplicar sus ingresantes en el período. Así es que se puede afirmar que esta área ha mostrado en crecimiento muy considerable en su matrícula en el período.

En cuanto a las becas otorgadas por la UNLP, se puede observar en el gráfico 22 que para la formación de posgrado se otorgaron unas 80 becas en promedio en todo el período, con leves oscilaciones ascendentes y descendentes entre 2010 y 2015. Esto implica un sostenimiento en la cantidad de becas que se otorgaban hacia finales de la década del 90 y fue constante en todo el período. Por otro lado, hacia 2011 se inició una tendencia que continuó hasta 2018 que fue concentrar mayores recursos en las becas de iniciación que fomentan el ingreso a una carrera de posgrado y consolidan las trayectorias iniciales de quienes buscan construir un perfil más académico. A su vez en 2011, se otorgaron 6 becas de posgraduación, siendo este el primer intento de tener una política de retención de graduados con alta formación académica en la universidad<sup>124</sup>.

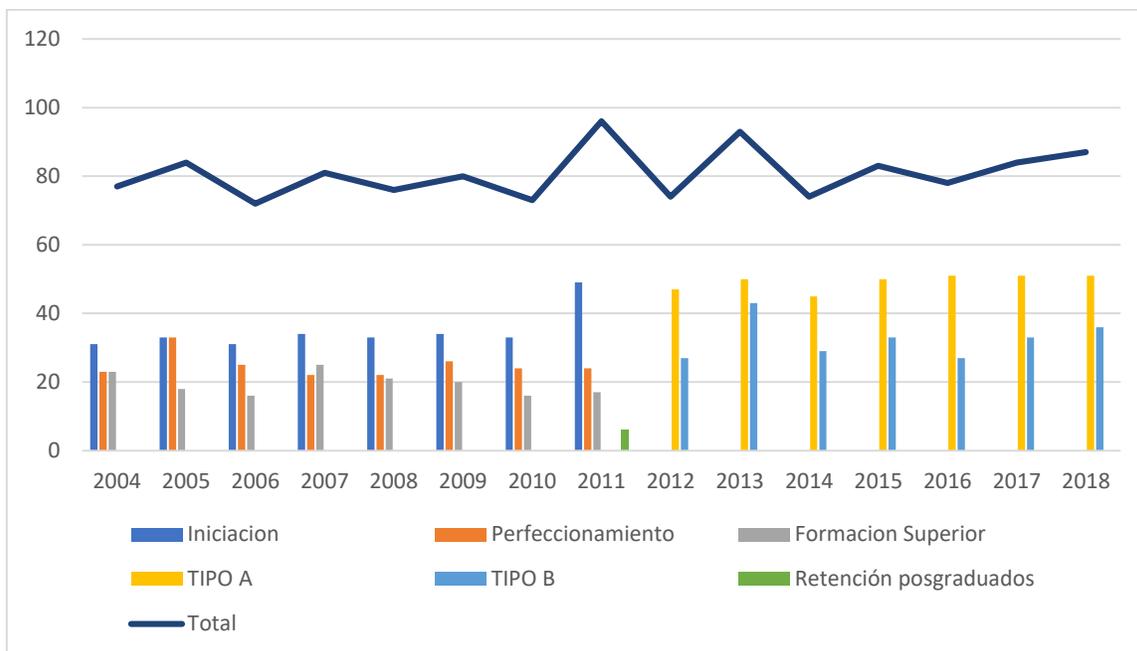
Hacia 2012 se modificó la política de becas de la universidad, readecuando las finalidades para las cuales serían utilizadas. De esta manera se definieron dos modalidades generales: las tipo A, que servían de iniciación de carreras de Maestría o Doctorado; y las tipo B, destinada a finalizar los estudios de Maestría o Doctorado. A su vez cada una de las becas era otorgada por mayor tiempo<sup>125</sup> sin necesidad de prorrogarlas cada año.

### **Gráfico 22. Becas UNLP otorgadas (2004 – 2018)**

---

<sup>124</sup> En 2018, ante la situación conflictiva que se dio por la reducción en los ingresos a carrera de CONICET, se definió una política de retención de Recursos Humanos altamente calificados.

<sup>125</sup> Las becas tipo A se otorgan por 3 años y las tipo B por 2 años.

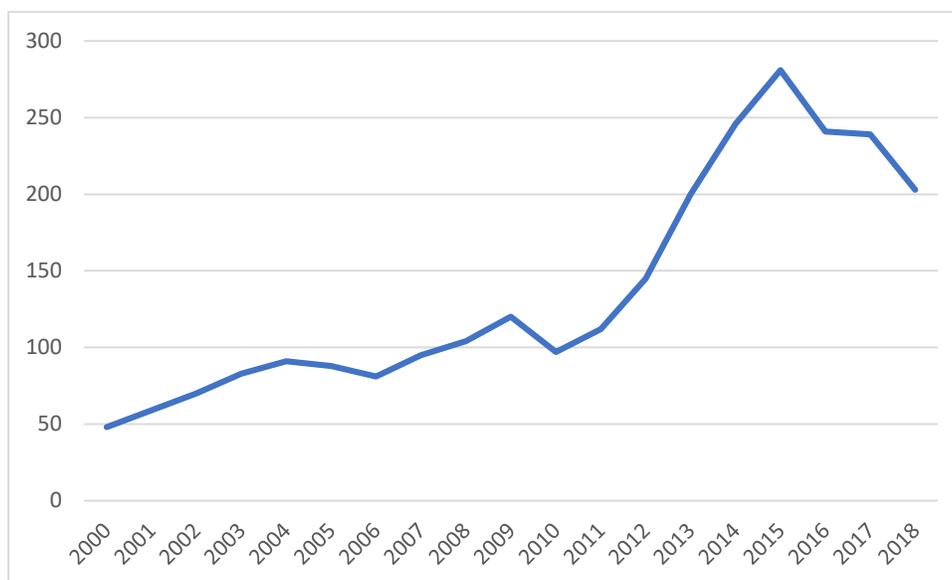


**Fuente: Elaboración propia en base a resoluciones de la UNLP.**

Al observar el egreso en el Gráfico 23, se observa que en este período se pasó de 50 egresados por año a principios de la década del 2000 hasta cerca de 300 en 2015. Desde ese año hasta el 2018 hay un descenso constante que coincide con el período de gobierno de la Alianza Cambiemos en el que tanto los conflictos económicos como las campañas de deslegitimación al sector científico pareciera haber afectado. Este descenso general en el número de egresados alcanza a ser un 28% menor que en 2015. A pesar de esto el nivel de egreso sigue siendo un número que cuadruplica a los números de principio del siglo XXI.

**Gráfico 23. Egresados doctorales de la UNLP (2000 – 2018)<sup>126</sup>**

<sup>126</sup> Para la elaboración de este cuadro se consideraron las tesis doctorales entregadas que están cargadas en el SEDICI. Por reglamento del UNLP todas las tesis que se entregan en la UNLP deben cargarse en ese sistema de la universidad.



**Fuente: Elaboración propia en base a datos de la prosecretaría de posgrado de la UNLP y Sedici.**

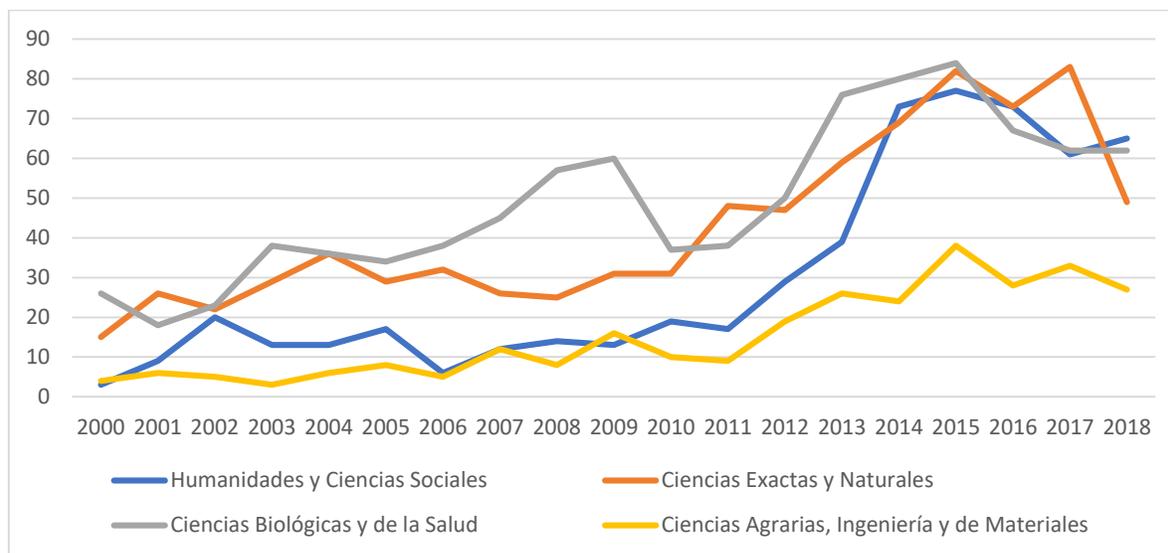
Al considerar este análisis por grandes áreas de conocimiento se puede ver que el crecimiento de los egresados de todas las disciplinas se mantuvo a lo largo del período hasta 2015. A excepción del área de Ciencias Biológicas y de la Salud, este crecimiento se pronuncia de manera más clara en las áreas a partir de 2010 y 2011. Si se considera que las carreras doctorales tienen una duración de 5 años, el aumento de las becas otorgadas a partir de 2004 pareciera demostrar un fuerte impacto en el egreso de los doctorados.

En las Ciencias Biológicas y de la Salud el proceso de expansión de los egresados fue mucho más rápido que en las otras áreas, lo que puede deberse a la tradición de formación doctoral que ya existía en esa área, en especial en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. De hecho esta facultad llegó a duplicar su número de egresados en 2008 y luego mantuvo su crecimiento hasta alcanzar triplicar el número de 2004.

El área de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Agrarias, Ingeniería y de Materiales y el de Ciencias Exactas y Naturales tuvieron un comportamiento similar en términos generales en el período. En este sentido los primeros años oscilaban entre años de crecimiento y años de caída en su número de egresados que llevaron a duplicar los números que tenían en 2004, pero hacia 2010-2011 empezaron un crecimiento mucho más pronunciado y constante que llevó a que en 2015 llegaran a triplicar los números que tenían en 2010.

En este sentido, en la UNLP y en consonancia con lo que sucedió en gran parte de las otras universidades nacionales, el resultado del redimensionamiento del sistema de becas, como la generación de oferta de doctorados, mostraron muy buenos resultados rápidamente (Unzué, 2019). De esta manera se inició un proceso de consolidación de un nivel que si bien tenía muchos años de existencia, nunca había tenido estas tasas de crecimiento.

**Gráfico 24. Egresados doctorales UNLP por gran área de conocimiento (2000 – 2018)**



**Fuente: Elaboración propia en base a datos de la prosecretaría de posgrado de la UNLP y Sedici.**

A partir de 2015 se observa en todas las áreas un proceso descendiente en el número de sus egresados. Si comparamos el número de egresados de 2018 con el de 2015 se observa que en las Ciencias Exactas y Naturales descendió un 40%, en las Ciencias Agrarias, Ingeniería y de Materiales la caída fue de un 29%, en las Ciencias Biológicas y de la Salud fue un 26% menor y en las Humanidades y Ciencias Sociales este número se redujo un 15%.

### Consideraciones finales

En este capítulo se abordaron los cambios y continuidades que experimentaron la formación doctoral y las políticas de investigación en la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, se abordó la impronta científica y experimental que tuvo en sus orígenes esta casa de estudio, con un interés por dotar a los doctorados de una formación y ciertos requisitos de producción de conocimiento que la distinguían de las otras Universidades

Nacionales existentes. En los primeros años de existencia de la UNLP se crearon diez doctorados en diversos campos disciplinares que incluían a las Humanidades y Ciencias Sociales: Ciencias Jurídicas; Química; Física; Ciencias Naturales; Matemática; Astronomía; Letras; Filosofía; Ciencias de la Educación e Historia.

A pesar de este interés científico que tenía en sus inicios la UNLP, todas las universidades nacionales argentinas se caracterizaron en mayor medida por poseer una impronta más profesionalista en su formación. Esta tendencia general quiso ser revertida desde la década de 1950 a través de nuevos organismos científicos, así como de políticas científicas institucionales que mejoraran las dedicaciones docentes para realizar investigación, otorgaran becas científicas para graduados recientes y conformaran comisiones internas dedicadas a esta área.

Los años oscuros iniciados a partir de 1974 estuvieron marcados por la persecución, disciplinamiento y exterminio en el campo universitario, y muy especialmente para las Humanidades y Ciencias Sociales. Este tiempo fue seguido por un período de normalización de las universidades nacionales que buscó restaurar la cultura política democrática y recuperar los mecanismos de funcionamiento institucionales. Para el final de este período la UNLP ya disponía de cinco doctorados más en las siguientes disciplinas: Ciencias Médicas; Geofísica; Ciencias Veterinarias; Psicología y Odontología.

Los años 90 van a caracterizarse por una transformación del campo universitario, con la creación de nuevas estructuras de gobierno como la secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que establecieron nuevas relaciones entre el Estado y las Universidades. Con la sanción de Ley de Educación Superior (LES) en 1995, se dio un proceso de expansión a nivel nacional de las carreras posgrado, principalmente en los niveles de actualizaciones, especializaciones y maestrías, que fueron de la mano de un proceso de mercantilización del nivel de posgrado.

Finalmente, el capítulo abordó el proceso de expansión en el nivel de doctorado que se inicia a partir del año 2000 en todos los campos disciplinares pero de forma más notable en los de menor desarrollo, como las Humanidades y Ciencias Sociales: esto es visible tanto en su matrícula como en la oferta de programas del nivel. Es así que en la UNLP durante este período se crearon doce doctorados nuevos y la matrícula creció notablemente en todos los

campos disciplinares. A su vez, el egreso en el doctorado fue creciendo de forma constante hasta 2015 y a partir de allí tuvo un leve descenso hasta 2018.

## **PARTE 2**

### **Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales**



## Capítulo IV. “Estilos doctorales” de los programas en HCS<sup>127</sup>

El objetivo de este cuarto capítulo es caracterizar el proceso de creciente diversificación en los programas de doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales en la Argentina. Esta cuestión redunda en la institucionalización de diversos “estilos doctorales”, configurados a partir de criterios de admisión (selectivos o abiertos), orientaciones disímiles en la formación y producción de conocimiento (académicos o profesionales), con formatos institucionales diversos, cuestiones que inciden en las trayectorias de doctores en formación.

El capítulo se compone de siete apartados que caracterizan las reconfiguraciones recientes de los programas doctorales en Argentina, en el marco de un proceso de expansión de ese nivel de formación. El primer apartado caracteriza la diversificación y expansión de los programas doctorales en escala internacional, regional, y nacional. A continuación se seleccionan cinco casos de programas doctorales en Humanidades y Ciencias Sociales radicados en la Universidad Nacional de La Plata, en la Provincia de Buenos Aires, a fin de indagar los entrecruzamientos disciplinares e institucionales en los que se configuran y los distintos “estilos doctorales” que los caracterizan. Los programas seleccionados corresponden a lo que Becher (1993) denomina disciplinas aplicadas blandas, las que en general tienen una menor tradición en investigación en comparación con otros campos de conocimiento. Se le destinará un apartado a cada programa de doctorado seleccionado: Economía, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. Por último, se presenta una clasificación de los diversos estilos doctorales que se observan.

El abordaje metodológico es de corte cualitativo y se beneficia del aporte del análisis documental, de los datos de una encuesta realizada a personas doctoradas en Humanidades y Ciencias Sociales recientemente en la Argentina y de ocho entrevistas en profundidad realizadas a directores y directoras de programas de doctorado en esa área, como parte de un programa más amplio de investigación. A su vez se apoya en información cuantitativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Comisión Nacional de Evaluación y

---

<sup>127</sup> Parte de este capítulo fue publicado en: Rovelli, L y Fiorucci, P (2022). “Estilos doctorales” en los programas de ciencias sociales y humanas en Argentina: expansión y reconfiguraciones recientes. *Polifonías Revista de Educación*. Universidad Nacional de Luján.

Acreditación Universitaria (CONEAU) para el análisis de la expansión de doctorados y de la matrícula.

#### **4.1 Panorama de la diversificación y expansión en la oferta de programas doctorales**

Los programas de formación doctoral vienen atravesando un proceso de expansión a nivel global y regional en las últimas dos décadas, con una diversidad muy notable en los formatos que asumen. Según la UNESCO (2018) en América Latina y el Caribe, la expansión de títulos de doctorado ha aumentado un 44% entre 2008 y 2012. La diversidad de estos programas se pueden observar en las estructura organizativas (gestionados a través de una unidad organizativa o escuela de doctorado, gestionado por una unidad interorganizacional o dirigido por supervisores individuales); en la formación y actividades (definición de los cursos requeridos, evaluación de las actividades, contenidos del curso, créditos); en las priorizaciones de los contenidos (seminarios para la transmisión de un canon, la formación en las metodologías de la investigación); en los mecanismos de financiamiento, la valorización de la movilidad estudiantil, los requisitos de admisión, seguimiento y supervisión de la carrera doctoral (Boud y Lee, 2009; Lee, 2009; Hasgall, 2019).

Esta diversificación de los programas doctorales ha generado un conjunto de estudios en el campo de la educación superior que analizan los objetivos, propuesta académica y vinculación y/o relevancia socio-productiva que tienen estos programas. Allí es posible observar que se ha pasado de un formato donde únicamente primaba la orientación académica a los llamados doctorados profesionales, con el propósito de dar respuesta a quienes no necesariamente quieren seguir la carrera académica, predominando fuertemente la transferencia de conocimiento más que la producción (Armsby, 2017; Lee, 2018). A su vez, se observa que la población que ingresa a estos programas es cada vez más diversa, como resultado de los procesos de movilidad, de financiamiento para el nivel y de inserción laboral. Esto llevó a las universidades a desarrollar políticas más flexibles de formación e investigación (Pearson, 2016).

A su vez, como consecuencia de la relevancia de esta temática en el campo de los estudios sobre educación superior, ha habido un pasaje de la tematización desde la noción de “investigación académica de posgrado” al uso más extendido del término “educación

doctoral”, el cual incluye un conjunto de problemáticas asociadas a la formación de personas graduadas y a la necesidad de registrar el alcance y la variedad de experiencias implicadas (Boud y Lee, 2009).

En América Latina es posible observar la proliferación, en los últimos años, de estudios político-institucionales que indagan las políticas de posgrado y su regulación, los sistemas de evaluación y acreditación (Walker, 2017), las políticas científicas de fomento a la formación doctoral (Unzué y Emiliozzi, 2017; Ramírez García, 2018; Hamui Sutton y Canales Sánchez, 2018; Emiliozzi, 2020; De la Fare y Rovelli, 2021) como así también emergen nuevas problemáticas vinculadas con la formación doctoral y con las condiciones de producción de tesis doctorales. Así, en el campo de estudios sobre la educación superior encontramos distintas áreas de producción de conocimiento dedicadas de manera amplia a la pedagogía de la formación doctoral (Porta y Aguirre, 2019; Mancosvsky, 2013) en la que destacan la escritura académica en grado y posgrado (Carlino, 2008), reflexiones sobre la evaluación doctoral y la producción de dictámenes (Porta y Aguirre, 2020), junto con un interés y problematización creciente en la bibliografía específica internacional y local en torno a la dirección o supervisión doctoral (Lee, 2018; Fernández Fatusca, 2018).

Al observar el caso nacional, entre 2008 y 2018 tiene lugar un incremento del 96% (de 246 a 482 carreras) en la oferta de programas doctorales en la Argentina, concentrándose el 81,3% en el sector público y un 18,7% en el privado (CONEAU, 2019). Según los datos del Anuario de la SPU, en este período se pasó de tener 3672 estudiantes de doctorado en el año 2001 a tener 25.957 en 2017, mostrando un aumento de más de 600% en la matrícula en quince años.

Considerando los 482 programas de doctorado que se ofrecen en el país, tal como se ve en el cuadro 5, se puede observar que más del 46% pertenecen al campo de las Humanidades y Ciencias Sociales siendo la rama de conocimiento con mayor oferta. Le siguen las Ciencias Aplicadas con más de un 31%, luego las Ciencias Básicas con un 14% y por último las ciencias de la salud con un 9%.

**Cuadro 5. Distribución absoluta y porcentual de carreras de doctorado acreditadas, por rama<sup>128</sup> y región en Argentina (2019)**

Rama	Bonaerense		Centro		Metropolitana		Noreste		Noroeste		Nuevo Cuyo		Sur		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Ciencias Humanas y Sociales*	31	39%	54	44%	95	65%	7	33%	11	29%	19	33%	5	31%	222	46%
Ciencias Aplicadas**	29	36%	37	30%	23	16%	8	38%	20	53%	25	43%	7	44%	149	31%
Ciencias Básicas***	16	20%	19	15%	10	7%	3	14%	5	13%	9	16%	4	25%	66	14%
Ciencias de la Salud****	4	5%	13	11%	18	12%	3	14%	2	5%	5	9%	0	0%	45	9%
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>	<b>123</b>	<b>100%</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>482</b>	<b>100%</b>

\* Arqueología, Ciencias de las artes y las letras, Educación, Filosofía, Historia, Lingüística, Lógica, Psicología, Administración, Antropología, Ciencias contables, Ciencias de la comunicación, Ciencias políticas, Demografía, Derecho, Economía, Geografía, Relaciones Institucionales, Sociología.

\*\* Arquitectura, Bioquímica, Biotecnología, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Tierra, Ciencias Tecnológicas, Computación, Estadística, Farmacia, Ingeniería, Medio Ambiente.

\*\*\* Astronomía, Astrofísica, Biología, Física, Matemática y Química.

\*\*\*\* Enfermería, Kinesiología, Medicina, Odontología, Veterinaria.

**Fuente: elaboración propia en base a CONEAU 2019**

A su vez, tal como se muestra en la Cuadro 6, más del 80% de las carreras de doctorado de las Humanidades y Ciencias Sociales se concentran en tres regiones del país: metropolitana<sup>129</sup> (42%), centro<sup>130</sup> (24%) y bonaerense<sup>131</sup> (14%), donde tradicionalmente se centralizan los principales recursos e instituciones científicas-universitarias. Allí también se observa que el sector público cuenta con 165 (73%) de los 227 programas doctorales de Humanidades y Ciencias Sociales a nivel nacional, mientras que el sector privado cuenta con 62 programas (27%).

<sup>128</sup> En esta tabla se utiliza la clasificación por rama de conocimiento presente en el Catálogo de posgrados acreditados de la República Argentina de CONEAU (2019) por la imposibilidad de acceder a los datos en archivos que tengan extensiones de programas de procesamiento de datos. Solo se accedió a la información en archivos pdf.

<sup>129</sup> La región metropolitana abarca a la ciudad de Buenos Aires y a la zona metropolitana de la Provincia de Buenos Aires (PBA). Esta zona abarca los siguientes partidos de la PBA: Avellaneda, Lomas de Zamora, Lanús, La Matanza, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente, San Fernando, San Isidro, Tigre, Vicente López, Hurlingham, General San Martín, Tres de Febrero, Ituzaingó, Merlo, Morón, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, San Miguel, General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha, Cañuelas, Campana, Exaltación de la Cruz, Escobar, Pilar, Zárate.

<sup>130</sup> La región centro abarca a las provincias de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos.

<sup>131</sup> La región bonaerense abarca a la Provincia de Buenos Aires (excluidos los partidos de la Provincia de Buenos Aires que forman parte del CPRES Metropolitano).

**Cuadro 6. Distribución absoluta y porcentual de carreras de doctorado acreditadas en Humanidades y Ciencias Sociales, por sector y región en Argentina (2019)**

	Sector Público		Sector privado		Internacional		Total	
	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual
Metropolitana	40	25,20%	54	87,10%	1	100%	95	42,79%
Centro	49	30,80%	5	8,10%	0	0%	54	24,32%
Bonaerense	31	19,50%	0	0,00%	0	0%	31	13,96%
Noroeste	11	6,90%	0	0,00%	0	0%	11	4,95%
Nuevo Cuyo	16	10,10%	3	4,80%	0	0%	19	8,56%
Noreste	7	4,40%	0	0,00%	0	0%	7	3,15%
Sur	5	3,10%	0	0,00%	0	0%	5	2,25%
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100%</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>	<b>222</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia en base a CONEAU 2019

También, tal como se muestra en el Cuadro 7, al observar el nivel de organización de los doctorados de Humanidades y Ciencias Sociales, se reconoce que más del 70% de los programas se organiza bajo un ordenamiento disciplinar, mientras que el 15% lo hace por temas sociales y el 11% por ramas de conocimiento más amplia. Esta tendencia se sostiene en todas las regiones del país, a excepción del Noroeste donde el modo de organización predominante es por rama de conocimiento. De esta forma, predomina una continuidad en la forma de organización de los programas doctorales con la oferta disciplinar que se da en el nivel de grado de las universidades, donde los conocimientos ordenados de modo más específico o más general no alcanzan el 30% de la oferta.

**Cuadro 7. Distribución de doctorados acreditados en Humanidades y Ciencias Sociales por nivel de organización y región**

Nivel	Bonaerense		Centro		Metropolitana		Noreste		Noroeste		Nuevo Cuyo		Sur		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Disciplinar (Educación, Historia)	26	84%	39	72%	70	74%	6	86%	5	45%	15	79%	3	60%	164	74%
Rama de conocimiento (Cs Sociales, Humanidades)	2	6%	6	11%	7	7%	1	14%	6	55%	2	11%	1	20%	25	11%
Temas sociales (Género, Desarrollo Territorial)	3	10%	9	17%	18	19%	0	0%	0	0%	2	11%	1	20%	33	15%
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>	<b>95</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>222</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia en base a CONEAU 2019

En la región bonaerense la organización de los doctorados es principalmente por criterio disciplinar, donde alcanza el 84%. A su vez, los programas doctorales de las Humanidades y Ciencias Sociales se distribuyen en su totalidad entre cuatro universidades nacionales (La Plata, Mar del Plata, Centro y Sur) sin contar con oferta del sector privado en la región. Tal como muestra en el Cuadro 8, en la región bonaerense la Universidad Nacional de La Plata concentra el 48% de la oferta.

**Cuadro 8. Distribución absoluta de carreras de doctorado acreditadas en Humanidades y Ciencias Sociales por UUNN en la región bonaerense (2019)**

Universidad Nacional	N°	%
UNLP	15	48%
UNMDP	4	13%
UNICEN	6	19%
UNS	6	19%
Total	31	100%

**Fuente: elaboración propia en base a CONEAU 2019**

Los posgrados en Argentina se encuentran regulados por la CONEAU, a partir de dispositivos de aseguramiento de la calidad desplegados en la evaluación y acreditación periódica, que establece categorías de A (máxima), B (intermedia) y C (mínima). La categorización no es vinculante con la obtención de un mayor financiamiento gubernamental, sino que tiene influencia en el reconocimiento académico y prestigio del programa. En línea con esto, en los programas doctorales de la región bonaerense en Humanidades y Ciencias Sociales, 11 alcanzan la categoría “A”, 13 programas la “B”, 2 obtuvieron la “C” y 5 no solicitaron o no corresponde categorizarlos por ser carreras recientes.

Por otro lado, en cuanto al financiamiento de los posgrados en Argentina, tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento, entendiendo esto como la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles a sus alumnos y convenios institucionales (Barsky, 1995; Unzué, 2013). Este mecanismo se diferencia de la gratuidad establecida para el nivel de grado, generando una coexistencia de dos modalidades diferentes de financiamiento del nivel universitario público (Escudero y

Salto, 2018; De la Fare y Rovelli, 2021). No obstante, varias universidades nacionales o bien las unidades académicas al interior de las instituciones han implementado la gratuidad de las carreras de doctorado para sus profesores, y en algunos casos las personas graduadas y/o estudiantes de dichas casas de estudio, a fin de garantizar el derecho a la formación del propio plantel docente, en el marco de respectivas carreras docentes o académicas.

En el año 2002 el Consejo de Decanas y Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC)<sup>132</sup>, promueve una política de promoción de los nuevos programas doctorales para su campo de conocimiento. En un comienzo, el Programa de Calidad Universitaria en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias comienza a financiar, en diálogo con el CODESOC, la elaboración de proyectos de apoyo y mejora de la enseñanza de distintas carreras del área. Luego, en 2007, el CODESOC avanza en identificar una serie de dificultades estructurales en el nivel de posgrado como la escasez de financiamiento para el desarrollo de los doctorados en el país, la heterogeneidad del marco regulatorio en cada universidad, la exigua oferta de becas de formación para el profesorado, la débil planificación de la inserción de los nuevos doctores, entre otras cuestiones. Como resultado, surge la iniciativa de crear en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias el “Programa de Mejoramiento para los Doctores en Ciencias Sociales-DOCTORAR”. El programa otorgó financiamiento por tres años consecutivos a los doctorados existentes del área, se orientó a promover la acreditación de las carreras ante la CONEAU y generar becas de movilidad para el profesorado de unidades académicas sin doctorado o bien de formación para la realización o finalización de un doctorado orientadas a docentes específicamente de las carreras de Trabajo Social, Ciencia Política, Sociología o Comunicación Social.

Revisitando un aporte clásico de la investigación educativa Latinoamérica de los años 70 del siglo pasado en torno al término de “estilos educativos” (Rama, 1976), el uso más laxo y situado institucionalmente del concepto de “estilos doctorales” que realizamos apunta a bosquejar –de manera exploratoria– la existencia de lineamientos heterogéneos e incluso contradictorios al interior del nivel doctoral en una misma universidad. Allí pueden coexistir tendencias igualitarias con otras más elitistas; como por ejemplo aquellas que apuntan a

---

<sup>132</sup> Este es un organismo que se creó en el 2001/02 impulsado en parte por las consecuencias de la crisis sociopolítica que atravesó el país en esos años y reúne a las autoridades de diversas universidades nacionales del campo de las ciencias sociales de Argentina. Desde aquí se busca promover mecanismos e instancias de cooperación y coordinación de la oferta académica en su área de conocimiento específica.

masificar el nivel con otras que restringen su acceso; orientaciones hacia una formación y conocimiento más disciplinar y/o en diálogo con la comunidad internacional con otras más profesionales y/o de vinculación local. Si bien el término tiene un parecido de familia con el de “estilos de dirección doctoral”<sup>133</sup> (Boehe, 2014; Fernández Fastuca, 2018), enfatiza en la incidencia que la dimensión institucional y las culturas disciplinares adoptan en la orientación de la propuesta académica, la formación y la producción de conocimiento. En esa dirección, hemos podido identificar algunas tendencias que, sin pretender ser exhaustivas, influyen en las diversas orientaciones de los programas. Algunas de ellas se vinculan con los criterios de acceso y permanencia, la estructura académica de la propuesta, la orientación de la formación y producción de conocimiento y las tradiciones institucionales y/o disciplinares en juego.

Los doctorados que analizaremos en los siguientes apartados son una selección de los quince programas de la UNLP (véase cuadro 9) que se ofrecen en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales.

**Cuadro 9. Programas doctorales del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP por facultad y categoría CONEAU**

<b>Denominación</b>	<b>Facultad</b>	<b>Categoría CONEAU</b>
Doctorado en Artes	Artes	C
Doctorado en Ciencias de la Educación	Humanidades y Cs. de la Educación	A
Doctorado en Filosofía	Humanidades y Cs. de la Educación	A
Doctorado en Historia	Humanidades y Cs. de la Educación	A
Doctorado en Letras	Humanidades y Cs. de la Educación	A
Doctorado en Psicología	Psicología	B
Doctorado en Cs. de la Administración	Ciencias Económicas	A
Doctorado en Economía	Ciencias Económicas	C
Doctorado en Ciencias Jurídicas	Ciencias Jurídicas y Sociales	No solicitó
Doctorado en Relaciones Internacionales	Ciencias Jurídicas y Sociales	A
Doctorado en Ciencias Sociales	Humanidades y Cs. de la Educación	A
Doctorado en Estudios Sociales Interdisciplinarios de Europa y Am. Latina	Humanidades y Cs. de la Educación	No solicitó

<sup>133</sup> En el campo de la investigación educativa internacional y nacional, la noción de “estilos de dirección de tesis” ha sido desarrollada de manera predominante para clasificar el papel y la modalidad que asume la supervisión en los procesos de elaboración de trabajos finales doctorales (Boehe, 2014; Fernández Fastuca, 2018).

Doctorado en Geografía	Humanidades y Cs. de la Educación	B
Doctorado en Comunicación	Periodismo y Comunicación Social	B
Doctorado en Trabajo Social	Trabajo Social	B

**Fuente: Elaboración propia en base a CONEAU (2019)**

En adelante, describimos los cinco casos seleccionados en base al análisis del material documental relevado y de los datos primarios obtenidos a partir de la realización de ocho entrevistas con autoridades y/o informantes clave de cada programa.

#### **4.2 Doctorado en Economía. Orientación académica, modelo norteamericano y matrícula selectiva**

El Doctorado en Economía fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata en 2000. Hacia 2012 se presentó a la convocatoria de CONEAU y obtuvo la acreditación con categoría “C”.<sup>134</sup> Este fue el primer programa de doctorado que empezó a ofrecer la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) en su historia, al que se sumaría en 2011 el Doctorado en Ciencias de la Gestión.<sup>135</sup>

##### *Orientación del conocimiento*

Este programa se incorpora a una Facultad con una fuerte impronta profesionalista donde se dictan las carreras de grado de Contador Público, Administración, Economía y Turismo. Sin embargo, la incorporación de programas doctorales acompañados de políticas de promoción de la investigación en la FCE, es definida por los entrevistados como una alternativa de corte académico para un público minoritario, en comparación con la tradicional formación e inserción en el campo profesional que tiene la FCE. El decano de la FCE lo plantea del siguiente modo:

Ahora se generan condiciones para que quieran desarrollarse en universidad o los que quieran hacer una carrera académica tienen más

<sup>134</sup> Resolución de CONEAU N° 888/12.

<sup>135</sup> En 2014 se modifica el nombre del doctorado que pasa a ser Ciencias de la Administración.

oportunidades que antes y había una demanda. Ahora, ¿cambió la Facultad? No, yo creo que se hizo más amplia que es distinto. Yo creo que sigue teniendo un sesgo profesionalista en su mayor medida (Entrevista, Decano de la FCE de la UNLP, 31 de octubre de 2019).

De esta forma, si bien se sostiene la principal tendencia hacia la formación profesionalista, se habilita una formación académica en la institución a través del programa doctoral.

### *Estructura*

Este programa doctoral tiene una modalidad semiestructurada, con algunas actividades obligatorias y comunes al estudiantado y otra oferta de formación personalizada. En el primer aspecto exige dos cursos obligatorios por los cuales otorga 10 créditos en dos temáticas particulares: Econometría Avanzada y Teoría Económica Avanzada. Estos seminarios son dictados por profesores extranjeros<sup>136</sup>, entendiendo la movilidad en clave de países norte-sur (Estados Unidos – Argentina). Al decir de un entrevistado: se entiende que ellos “vienen a traer los conocimientos de la frontera del conocimiento” (Entrevista, autoridad del Doctorado en Economía de la UNLP, 17 de febrero de 2020).

A su vez, el doctorado define un conjunto de reuniones periódicas para presentación y discusión de los avances de las tesis o las propuestas de trabajo que funcionan como seminarios de tesis con los que otorga 10 créditos. Acompañado de esto se exige la realización de cursos doctorales optativos por unas 60 horas correspondientes a 5 créditos.

La instancia de formación culmina con la realización de una tesis doctoral con lo cual se otorgan los 65 créditos restantes. En cuanto al formato de este trabajo, si bien se deja libertad de elección al estudiante en relación con el tipo de trabajo final que quiera elegir, el programa promueve un esquema particular, extendido en algunos países como Estados Unidos (EEUU) o Brasil. Al respecto, el director del doctorado señala:

---

<sup>136</sup> En los últimos 5 años, el doctorado ofreció cursos que fueron dictados por docentes de Tolouse (Francia), Illinois y Princeton (Estados Unidos), (Informe de gestión del programa doctoral de economía, 2019).

Nosotros le estamos pidiendo que la haga estilo americano. Son tres *papers* que tiene que ser temas relacionados. Esos capítulos pretendemos que se publiquen en revistas, que lleguen a congresos para tener no solamente la evaluación que tenemos acá, sino una evaluación previa en congresos nacionales o internacionales (Entrevista, Director del Doctorado en Economía de la UNLP, 17 de febrero de 2020).

De esta forma el doctorado se estructura alrededor de un “modelo norteamericano” tanto en el plantel docente para la oferta de seminarios como por el trabajo de tesis propuesto. En cuanto a los plazos de duración de la carrera, el programa establece que desde la aceptación hasta la finalización de la cursada hay un plazo de 3 años. A su vez, fija un plazo de 2 años, una vez finalizado el último seminario, para la entrega de la tesis.

#### *Acceso y permanencia*

Para el ingreso al doctorado existen algunos mecanismos de selección que restringen el acceso al programa. Por un lado, se plantea la existencia de cupo limitado para los ingresos. En ese sentido, uno de los entrevistados manifiesta que: “No podemos tener diez doctorandos en actividad por año, porque no da la capacidad nuestra. Son pocos”. (Entrevista, autoridad del Doctorado en Economía de la UNLP, 17 de febrero de 2020).

A su vez se busca que estos estudiantes tengan procedencias institucionales y geográficas distintas: “Buscamos diversidad de orígenes: interior del país y del exterior (...) A mí me gustaría que vengan más alumnos del exterior”<sup>137</sup>. No obstante, según figura en la Memoria del Doctorado en Economía (2019) solo el 20% de los graduados del doctorado son del exterior y el 80% son nacionales. De estos últimos, la mitad provienen de la Universidad Nacional de La Plata y los demás de las universidades nacionales ubicadas en Buenos Aires, Mar del Plata, Cuyo, Córdoba y Salta.

Además, se utiliza como otro criterio de selección las temáticas que el estudiante quiere trabajar. De esta forma se plantea un director del doctorado: “Siempre le decimos al alumno: mire, si usted quiere hacer una tesis tiene que encontrar un director que esté enamorado de ese tema porque si no yo no lo voy a atender. Si viene con un tema que a mí

---

<sup>137</sup> Director del Doctorado en Economía de la UNLP, Entrevista del 17 de febrero de 2020.

no me interesa, no” (Entrevista, Director del Doctorado en Economía de la UNLP, 17 de febrero de 2020).

En este programa no existen mecanismos institucionales para promover la vinculación con directores posibles para los temas elegidos al momento del ingreso. De esta forma se evidencian mecanismos de selección que cierran el acceso a este nivel formación a un pequeño grupo de estudiantes.

En línea con lo anterior, es posible ver que, tal como se muestra en el Cuadro 10, entre los años 2012 a 2018 ingresaron en promedio 4 estudiantes por año. De estos estudiantes se doctoraron dos estudiantes por año.

**Cuadro 10. Nuevos inscriptos en el Doctorado en Economía (2012 – 2018)**

<b>Año</b>	<b>Nuevos Inscriptos</b>
2012	4
2013	3
2014	6
2015	3
2016	6
2017	1
2018	3

**Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU (2021)**

A su vez, como parte de los requisitos para poder ingresar se plantea la necesidad de contar con la formación de la Maestría en Economía que ofrece la FCE. En este sentido plantea el director del doctorado: “Lo que requerimos como condición de ingreso al doctorado que el candidato tuviera o la maestría en economía nuestra, que sabíamos qué nivel tiene, o equivalente”<sup>138</sup>. Según el director de este programa, esto dificultó el proceso de acreditación del programa ante la CONEAU, por contraponerse con la Ley Nacional N° 25.754 que habilita a cursar estudios de posgrado con un título de grado.<sup>139</sup>

<sup>138</sup> Director del Doctorado en Economía de la UNLP. Entrevista del día 17 de febrero de 2020.

<sup>139</sup> La ley fue sancionada el 16 de julio de 2003 y modifica el artículo 39 de la Ley de Educación Superior. Se establece en su Artículo 2: “Agrégase el artículo 39 bis a la Ley N° 24.521, que quedará redactado de la siguiente

De esta forma el programa doctoral en Economía se nutre de algunos de los criterios de los modelos internacionales, como el norteamericano y en la región el brasileño, de maestría y doctorado, con un modelo de tesis basado en producciones publicadas en revistas académicas y una matrícula con mecanismos de selección que operan de forma excluyente. A lo anterior se suma la búsqueda de investigadores internacionales para conformar su plantel, de estudiantes de origen regional y local, por lo que termina de configurarse un estilo doctoral selectivo, influenciado por el modelo académico norteamericano y sus reapropiaciones regionales y que pretende dialogar con los debates disciplinares internacionales.

### **4.3 Doctorado en Comunicación Social. Intervención sociopolítica, estructurado para profesionales y política de regionalización**

La carrera de Doctorado en Comunicación Social se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, que es una unidad académica de reciente creación en la UNLP. Si bien la Escuela Argentina de Periodismo de la ciudad de La Plata se creó en la década del 1930 –antecedente para la creación, entre 1954 y 1956, de la Escuela Superior Universitaria de Periodismo– será recién en 1994 cuando se hace el pase de Escuela a Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPCS) (Ciappina, 2015). El doctorado en Comunicación se creó en el año 2002.

#### *Orientación del conocimiento*

En esta unidad académica, los diferentes funcionarios y autoridades manifiestan en la definición de la política institucional la existencia de una tensión importante entre lo político y lo académico. En este sentido, un ex Secretario de Posgrado de la FPCS plantea:

Nosotros en este momento trabajamos mucho la cuestión de la tradición  
(...) tratamos de dar la discusión internamente en la Facultad sobre cuál es

---

manera: Artículo 39 bis: Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los prerequisites que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira.”

el sentido de la articulación entre política y academia. Y algo que, digamos que al mismo tiempo yo creo que lo que tiene el campo es que hay una... esta lectura de la debilidad con la cual yo reniego un montón, porque también es como una lógica muy de victimizarnos todo el tiempo. (...) La elaboración que hacemos es cómo vos pensás la lógica de la intervención y la de la transformación. Y las herramientas son las herramientas de la producción crítica pero siempre eso está anclado con un cierto grado de intervención (Entrevista, ex Secretario de Posgrado de la FPCS, 7 de septiembre de 2017).

Otra de las autoridades enfatiza la orientación académica hacia la intervención sociopolítica como parte del modelo de producción de conocimiento incentivado desde la institución. De esta forma, plantea:

En una Facultad como esta, hay de todo y de todos los perfiles, opiniones. Ahora como política académica consensuada, legitimada, de todos aquellos que en este momento formamos parte de alguna manera, la perspectiva que nosotros tenemos del conocimiento en general porque... a ver, la investigación académica como campo formalizado es una cosa, ahora el modo de pensar la producción de conocimiento en eso sí tenemos un amplio consenso: que claramente debe estar pensada en pos de las necesidades de los oprimidos, como quiera que lo llames, querés llamarlos obreros, querés llamarlos mujeres, querés llamarlo pueblo. (...) Es decir, uno puede mirar desde distintas perspectivas, pero sí hay una convicción de que no hay modo de salirse de esa mirada y lo notás. Porque eso se traduce en posicionamientos en el campo académico. (...) Después cada uno lo traduce en una práctica de participación más política específica o más política partidaria (Entrevista, es Secretaria de Investigación de la FPCS, 19 de marzo de 2019).

Por otra parte, se destaca el liderazgo de una nueva generación que logra llevar ese modelo de formación y producción de conocimiento más profesional y en clave de intervención sociopolítica al nivel de posgrado en el campo de la Comunicación. Un entrevistado plantea:

En el 2002 se crea el doctorado, también es un proyecto que lidera Florencia y que ella lo pone en marcha. (...) Al mismo tiempo fue el único doctorado en comunicación (...) Además hay una cuestión generacional. Los que conducían la Facultad antes de que Florencia sea decana eran tipos que para nada estaban preocupados por la academia, la Facultad era un espacio, bueno pensó que era una escuela de periodistas entonces el carácter científico no existía (Entrevista, ex Secretario de Posgrado de la FPCS, 7 de septiembre de 2017).

En esta casa de estudios la figura de Florencia Saintout es central. Ella ocupó varios cargos en la FPCS antes de ser electa decana en el 2010–2018, y mientras ocupaba el cargo de máxima autoridad de la FPCS encabezó varias instancias electorales en la Provincia de Buenos Aires en el Frente para la Victoria, llegando a ser electa como concejal de la ciudad de La Plata (2013-2017). En 2017 fue electa Diputada de la Provincia de Buenos Aires por el mismo frente electoral. En estos movimientos de Saintout, en tanto figura importante en la FPCS, pueden leerse los pasajes entre lo académico y lo político, entre la producción académica y la participación/intervención social que se plantean como constitutivos de esa casa de estudio.

### *Estructura*

Tanto la orientación de la formación y la producción de conocimiento como la estructura de la cursada es pensada como parte de una trayectoria más amplia, que coexiste con el desempeño en ámbitos laborales y que, por lo tanto, no requiere una dedicación exclusiva al trabajo académico. Así plantea un ex Secretario de Posgrado de la FPCS:

El doctorado está pensado para profesionales, gente que es periodista o escritores, o trabajan en lugares de gestión o demás y vienen y cursan el doctorado. (...) Nosotros cursando los martes a las tres de la tarde, no. Para mi es imposible hacer una carrera que funcione así. Porque son carreras que funcionan contando con la exclusividad de la dedicación a la investigación. (...) Eso te configura un perfil re diferente (Entrevista, ex Secretario de Posgrado de la FPCS, 7 de septiembre de 2017).

El formato del plan de estudios es semiestructurado, con 4 seminarios obligatorios y 7 optativas, y se organiza en torno a 3 áreas: Herramientas Teórico-conceptuales, Técnicas Teórico-Methodológicas; e Investigación en Comunicación como Práctica de Producción de Conocimientos<sup>140</sup>.

A su vez, el formato del doctorado hace una diferenciación de los recorridos estudiantiles, ponderando a quienes hayan realizado estudios de Maestría en el campo de las Ciencias Sociales otorgando dos seminarios optativos y otorga flexibilidad en la selección de las cinco asignaturas electivas restantes. De esta forma “El doctorado está segmentado en dos recorridos: los que no tienen maestría, tienen un año más, el que tiene maestría va en un recorrido más corto. Pero generalmente los que son becarios todos van al recorrido largo”<sup>141</sup>.

En cuanto a los plazos de duración de la carrera no se explicita en forma general, sino que se establece un plazo máximo de dos años posterior al cursado del último seminario para la entrega de la tesis. Con esta estructura obtuvo categoría B de CONEAU en 2016.

#### *Acceso y permanencia*

Los requisitos de admisión establecidos en el plan de estudios son muy amplios y desde el programa no establecen restricciones más que la de contar con un título de grado como establece la ley. Por eso pueden acceder al Doctorado quienes posean título de grado, preferentemente en alguna disciplina comprendida en el campo de las ciencias sociales, artes, ciencias humanas o educación. Para la admisión, consideran la trayectoria en cuanto a

---

<sup>140</sup> Resolución CONEAU N° 497/05.

<sup>141</sup> Ex Secretario de Posgrado de la FPCS. Entrevista del 7 de septiembre de 2017.

formación académica y profesional, la experiencia en investigación y la adecuación del pre-proyecto de investigación presentado por cada postulante a las líneas de investigación del Doctorado.

A pesar de su reciente creación, el doctorado ha logrado sostener un ingreso mayor a diez estudiantes anuales al programa. En los últimos años contó nuevos ingresos cercanos a los 50 estudiantes por año.

**Cuadro 11. Nuevos inscriptos en el doctorado de Comunicación (2012 – 2018)**

<b>Año</b>	<b>Nuevos Inscriptos</b>
2012	56
2013	53
2014	55
2015	38
2016	54
2017	48
2018	57

**Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU (2021)**

Esta expansión y consolidación de la matrícula en los últimos años se vio promovida por la política de fortalecimiento de doctorados mencionada en la primera parte del capítulo, impulsada por el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales (CODESOC), en coordinación con la Secretaria de Políticas universitarias. Según los entrevistados de la propia FPCS, esta política fue central para el fortalecimiento del programa doctoral: “Entonces ese programa eran 200 mil pesos por año, durante tres años que servían para comprar equipamiento y para armar seminarios, financiar el doctorado, ese programa además incluía becas, vos pedías becar a un docente de la facultad para que hiciese su doctorado” (Entrevista, ex Secretario de Posgrado de la FPCS, 7 de septiembre de 2017).

A su vez, otro factor que ha promovido su expansión tiene que ver con una política institucional de regionalización del programa, con diferentes convenios con universidades y difusión en diferentes medios, que consolidó una matrícula constante de estudiantes

provenientes de varios países de América Latina, para los cuales Argentina es un centro de producción y de formación científica. Al respecto, se destaca que

Hay tan pocos doctorados en Comunicación, y este doctorado ya tiene un tiempo consolidado, tenemos todos los años una cuota de estudiantes extranjeros bastante grande, principalmente es Colombia, Ecuador, Venezuela. No tenemos tanta relación con Brasil y eso también es un poco de parte de la política que nosotros venimos tratando de impulsar (Entrevista, ex Secretario de Posgrado de la FPCS, 7 de septiembre de 2017).

#### **4.4 Doctorado en Trabajo Social. Tensión entre lo profesional y lo académico, articulación con la Maestría y apoyo externo para el acceso**

Este doctorado se ofrece en la Facultad de Trabajo Social, de reciente creación en la UNLP. Si bien la carrera de grado empezó a dictarse en 1937 en esta universidad, funcionaba en la Facultad de Ciencias Médicas. Recién en 1987 se crea la Escuela Superior de Trabajo Social que le permite a la carrera ganar autonomía de esa casa de estudios, y en 2006 alcanza el estatus de Facultad de Trabajo Social (FTS).

Si bien tiene quince años de existencia como Facultad, desde 1995 funcionó un convenio con la Universidad Católica de San Pablo que permitió tener una oferta de Maestría habilitada por esa universidad. Una vez logrado el estatus de Facultad en el año 2006, se avanzó en la creación del Doctorado de Trabajo Social en 2009. Este programa obtuvo en 2017 la categoría B de CONEAU. Una de las responsables de la creación de este programa comenta:

Primero el anhelo de la Facultad de tener su doctorado. Después, un marco de política universitaria donde el Estado nacional hizo una fuerte inversión. Y la Universidad de La Plata hizo un incentivo enorme a que todas las facultades tuvieran por lo menos un doctorado. Eso se daba además donde algunos de los directivos, había varias personas acá, no muchas pero varias que tenían doctorado y tenían interés en poder garantizar que la facultad

produjera sus propios cuadros docentes. Entonces un poco el doctorado tenía que ver con eso, con una carrera que era facultad, que estaba concursando a toda su planta docente y quería cualificar sus propios cuadros digamos que habían trabajado históricamente acá y algunos otros que nos habíamos ido sumando en el camino (Entrevista, ex Secretaria de Investigación y Posgrado de la FTS, 29 de noviembre de 2018).

### *Orientación del conocimiento*

Este doctorado implicó un acontecimiento relevante en un campo incipiente a nivel nacional ya que solamente se ofrecía formación en esta área en la Universidad Nacional de Rosario. En este sentido, otra de las autoras del programa plantea que con esta iniciativa se estaba buscando superar algunos sentidos otorgados a la disciplina que lo ligaban únicamente con la práctica profesional.

En el proyecto de fundación de la Facultad estaba claro que primero para desarrollar una disciplina, por más que tenga una función interventora, tiene que investigar. No hay ninguna profesión que no investigue. Eso una cosa de sentido común. Entonces estaba puesta en la constitución del desarrollo de la disciplina en una Facultad de Trabajo Social, en el marco de la UNLP tenía que avanzar en ese proceso. Porque había una convicción de que no era una disciplina solamente que te enseña a cómo hacer trabajo social, sino una disciplina también que construya teoría, que aporte al desarrollo del pensamiento teórico desde las problemáticas específicas que afronta. (...) El doctorado y la maestría formaron la masa crítica (Entrevista, ex directora del Doctorado en Trabajo Social de la FTS, 5 de diciembre de 2018).

En este sentido, desde la conformación del programa, se reconoce un interés por construir un trayecto de formación que permita incorporar un nuevo perfil más asociado con

lo académico en una Facultad de corte profesionalista y en un campo con poco desarrollo en esa orientación a nivel nacional y regional. Así destaca una autoridad:

Son disciplinas muy profesionalizantes. Entonces hay como dos ámbitos de estudio, por un lado, tenés algunos que tienen dedicación exclusiva y que no tienen desarrollo profesional y por esa misma razón suelen estar más inclinados a trabajar sobre debates teóricos y está muy bien. Necesario. Y al mismo tiempo hay un grupo más grande de gente que hacemos las dos cosas y que eso nos permite como articular algunos problemas. (...) Tenemos como un imperativo, tenemos otros desafíos que es producir conocimientos en el enfrentamiento que uno tiene sobre los problemas de intervención. (Entrevista, ex Secretaria de Investigación y Posgrado de la FTS, 29 de noviembre de 2018)

De esta forma el programa se orienta a incentivar la investigación en un campo disciplinar de tradición profesionalista.

### *Estructura*

El plan de estudios de este programa doctoral se caracteriza por ser semiestructurado, donde las actividades académicas se organizan en dos tramos: por un lado, un trayecto común estructurado para todos los doctorandos, donde deben cursar cuatro seminarios: Teoría Social Clásica y Contemporánea; Filosofía Política; Teoría Política; Matrices Teóricas del Trabajo Social. Por otro lado, hay un tramo electivo, conformado por dos seminarios vinculados a los temas de las tesis. Por último, es preciso cursar un seminario de tesis para poder avanzar en cada trabajo de investigación.<sup>142</sup>

Este plan se armó buscando articular la formación del Doctorado con la de Maestría de la FTS, lo que permitía contar con prácticas de investigación para los estudiantes que cursen este programa. De esta forma se planteó: “En ese momento se armó con el requisito que los que se integraban tenían que tener título de Maestría. Y después se articuló mejor con

---

<sup>142</sup> Resolución N° 4.671/14 de CONEAU.

la maestría de acá. También por expectativas institucionales. (...) En general el que acá entra directo al doctorado es porque trae una beca, porque la mayoría de las personas, si hace docencia e investigación van por la maestría” (Entrevista, ex Secretaria de Investigación y Posgrado de la FTS, 29 de noviembre de 2018).

Así es que, si bien existe una adecuación a la normativa que habilita a cursar el doctorado con el título de grado, institucionalmente se articulan las trayectorias estudiantiles de forma coordinada con la maestría para poder orientar en los diversos intereses académicos profesionales: “Hay gente que hace solo la maestría y hace tesis de maestría. Otros como doctorado y después se pasan a la Maestría. Bueno se van haciendo los propios recorridos” (Entrevista, ex Secretaria de Investigación y Posgrado de la FTS, 29 de noviembre de 2018).

En cuanto a los plazos de duración de la carrera, este programa establece que desde el ingreso hasta la defensa del trabajo final hay un tiempo máximo de 4 años.

#### *Acceso y permanencia*

Entre los requisitos de admisión para el ingreso se trata de promover que quienes se inscriban tengan antecedentes de investigación demostrable en términos de publicaciones y participación en proyectos acreditados, que se consideran acordes a un doctorado. A su vez, se busca que el estudiante tenga conocimiento para la comprensión de idiomas (inglés o portugués), que le permita la cursada de seminarios con docentes del exterior y bibliografía internacional. Por último, se solicita la presentación de un pre-proyecto de tesis que es discutido en la entrevista de selección.

A pesar de su reciente creación, el doctorado ha logrado sostener un ingreso mayor a diez estudiantes anuales al programa. Esto se vio muy impulsado por el programa del CODESOC para este tipo de formación, como se señala en el siguiente testimonio:

El programa Doctorar permitió el empuje al desarrollo de los doctorados y hoy podemos decir que la brecha entre los doctorados de exactas y las sociales. Trabajo social se benefició muchísimo (...) Acá tuvimos 8 becas para nuestros docentes, para finalizar el trabajo. Ahora te puedo decir que

los ocho están doctorados (Entrevista, ex directora del Doctorado en Trabajo Social de la FTS, 5 de diciembre de 2018).

Una de las doctoras que fue beneficiaria de este programa plantea las condiciones favorables que presentaba este financiamiento:

Yo fui con beca de doctorado. Me subsidiaba si presentaba la tesis en 10 años. Me dieron una beca para que pidiera licencia en el laburo y terminara la tesis. (...) En ese momento eran \$10.000 por mes, era bastante plata y era por 6 o 8 meses (Entrevista, ex Secretaria de Investigación y Posgrado de la FTS, 29 de noviembre de 2018).

Además de este programa de becas, el Consejo de Decanos desarrolló un Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC), en coordinación con la Secretaría de Políticas Universitarias, que tuvo como objetivo promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y formación de los docentes en las carreras de la rama de ciencias sociales. Esto permitió que los docentes puedan ampliar su dedicación a la formación de posgrado. “A nosotros a partir del Consejo de Decanos hubo como un par de líneas de financiamiento y de ampliación de dedicaciones. Nosotros ganamos muchas dedicaciones (...) Eso dinamizó muchísimo”<sup>143</sup>.

#### **Cuadro 12. Nuevos inscriptos en el doctorado de Trabajo Social (2012 – 2018)**

<b>Año</b>	<b>Nuevos Inscriptos</b>
2012	16
2013	16
2014	24
2015	14
2016	43

<sup>143</sup> Ex Secretaria de Investigación y Posgrado de la FTS. Entrevista del 29 de noviembre de 2018.

2017	19
2018	13

**Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU (2021)**

La matrícula se compone en su mayoría estudiantes de la propia universidad, pero se completa con algunos ingresos de estudiantes de otras provincias y de países latinoamericanos. Una autoridad del programa sostiene:

El doctorado en este momento recibe a muchas personas de otros países, Chile, Colombia. (...) Hacer un doctorado en Chile es carísimo, en Colombia carísimo. Hay un factor económico. Pero sobre todo yo creo que el doctorado tiene una consolidación importante. Es un doctorado muy joven, apenas tiene 8 años, 10 años va a tener y tiene categoría B (Entrevista, ex directora del Doctorado en Trabajo Social de la FTS, 5 de diciembre de 2018).

#### **4.5 Doctorado en Ciencias de la Educación. Priorización por estudios académicos, trayecto especial para docentes y expansión matricular**

El Doctorado en Ciencias de la Educación se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), donde además están vigentes otros seis programas doctorales (Letras, Historia, Geografía, Filosofía, Ciencias Sociales y Estudios sociales interdisciplinarios de Europa y América Latina). En 2019 cumplió 100 años desde su creación, siendo el programa en ciencias de la educación más antiguo de la Argentina que cuenta con categoría A de CONEAU.

La FaHCE tiene sus antecedentes desde 1906 en la sección de Pedagogía y en la sección de Filosofía, Historia y Letras. Ambas funcionaron como anexo a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales hasta 1914 que se creó la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta unidad académica concentra la formación de profesores en diversas disciplinas: Sociología, Letras, Filosofía, Geografía, Educación Física, Historia, Inglés, Francés, Portugués, Bibliotecología, entre otros.

### *Orientación del conocimiento*

Desde sus orígenes, un rasgo muy definido del programa consiste en formar investigadores en el campo de la educación. En el último tiempo eso ha sido parte de una política del propio programa, con miras a desarrollar un perfil académico. En este sentido plantea una directora del programa:

A veces hay como una idea de hacer el doctorado vinculado a una formación profesional. De hecho pasa mucho, pasaba mucho en el perfil que el doctorado tuvo hasta la década del 90 (...) Nosotros hemos ido marcando que esas preocupaciones vinculadas con preocupaciones legítimas, vinculadas a incursionar de manera sistemática y más profunda en el campo de la educación, no estaba atada a desarrollar un terreno de investigación de largo plazo para participar del campo teórico de las ciencias de la educación, sino más bien para una inserción profesional. Entonces fuimos reconduciendo esa demanda por el lado de las especializaciones y maestrías (Entrevista, directora del doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE, 18 de febrero de 2020).

De esta forma se establece un vínculo en el programa de doctorado y los otros programas de posgrado (especializaciones y maestrías) de la propia FaHCE, de forma de orientar la matrícula hacia una formación más académica.

### *Estructura*

El plan de estudios de este programa doctoral se caracteriza por ser de carácter personalizado, sin ninguna materia común a los estudiantes. Esto implica que los aspirantes al título de doctor deben completar 180 horas (18 créditos) presenciales de actividades

formativas de posgrado de forma libre, de la cuales 100 horas deberán corresponder a seminarios de doctorado.<sup>144</sup>

A su vez este programa, en correspondencia con una política institucional, desarrolló un circuito de formación doctoral para docentes de la propia FaHCE con cierta trayectoria en investigación. En estos casos se da por cumplidas hasta un máximo de 120 horas en concepto de antecedentes. Sin embargo, en todos los casos deben completar como mínimo 60 horas de seminario de posgrado con posterioridad a su inscripción en el doctorado. Una autoridad de la FaHCE plantea:

Por otro lado, la Facultad habilitó un recorrido para aquellas personas que son profesores de la Facultad estables, que tienen cierta trayectoria, ser adjunto como mínimo, tener cierta experiencia en investigación, haber trabajado en formación de recursos humanos, se les posibilitaba inscribirse en el doctorado exceptuándolos de hacer actividad formativa. De tener que cursar seminarios. Y además la Facultad les daba un semestre sin tareas docentes para poder escribir la tesis. Ese fue un impulso importante en el que se enmarcaron varias tesis (Entrevista, directora del doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE, 18 de febrero de 2020).

En cuanto a los plazos de duración de la carrera, este programa establece que desde la aceptación de su inscripción hasta la finalización de la cursada debe haber un mínimo de 24 meses y un máximo de 60 meses. A su vez, establece un plazo de 2 años, una vez finalizado el último seminario, para la entrega de la tesis.

#### *Acceso y permanencia*

Este programa tiene como requisitos de admisión únicamente la exigencia de que el aspirante posea título de grado, o que acredite formación y méritos equivalentes en la disciplina o afines. En este sentido, el acceso a esta formación se presenta con criterios amplios e inclusivos, de tal forma que ha desarrollado una forma de inscripción al programa

---

<sup>144</sup> Resolución N° 333/13 de CONEAU

para quienes tienen interés en esta formación pero aún no han desarrollado un proyecto acabado de investigación.

Otros en cambio tienen la idea de que quisieran trabajar un tema, abordarlo y demás pero todavía el trabajo sobre ese tema está en ciernes. Entonces para no apresurar cosas que no están del todo maduras, la inscripción se puede hacer por esta vía de la línea temática, la persona con el seguimiento de un tutor, de un director, puede ir formulando mejor ese proyecto, pero ya puede participar de actividades formativas. La distinción es que el que entra con un proyecto ya formulado tiene su entrevista de admisión antes, el otro lo va formulando, puede ir cursando seminarios que eso también lo ayuda en la formulación, y la entrevista de admisión se posterga un poco más hacia adelante cuando su proyecto vaya teniendo más forma (Entrevista, directora del doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE, 18 de febrero de 2020).

A su vez, en los últimos años se ha sostenido con un promedio de diez ingresantes nuevos en el programa, acompañado de la obtención de la más alta categoría en CONEAU: “Creció muchísimo. Veníamos de a poquitos, de un par, de que el doctorado era una cosa más esporádica que no tenía un funcionamiento de todos los días. Hace 5 años teníamos 30 alumnos. Ahora son 150, entonces sí efectivamente ha crecido mucho”<sup>145</sup>.

**Cuadro 13. Nuevos inscriptos en el doctorado de Ciencias de la Educación (2012 – 2018)**

<b>Año</b>	<b>Nuevos Inscriptos</b>
2012	10
2013	7
2014	14
2015	12
2016	2
2017	15

<sup>145</sup> Directora del doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE. Entrevista del 18 de febrero de 2020.

2018	8
------	---

**Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU (2021) e informes del doctorado en Ciencias de la Educación.**

Esta matrícula de estudiantes no solo cuenta con egresados de la propia FaHCE, sino también estudiantes de otras universidades nacionales y de países de la región:

Cuando el doctorado empezó a crecer empezamos a recibir estudiantes de otras universidades argentinas. Varios colegas de la UBA enojados por alguna cosa que no había funcionado bien allá, en filosofía y letras, por ejemplo, que les habían perdido los avances de tesis o que la admisión les llevaba demasiado tiempo. De San Luis, las primeras camadas que fueron terminando, de Salta, un par de la Patagonia. Pero llegó un tiempo en que nuestra propia Facultad, nuestros propios graduados se reencantaron con la posibilidad de hacer el doctorado en la Facultad. (...) Tanto profesores de muchos años de carrera como graduados recientes. También empezamos a tener una presencia regional importante, tenemos muchos estudiantes uruguayos, por ejemplo, que hasta hace muy poco no tenían doctorado, ahora tienen uno, pero entre el año pasado y el otro se graduaron en suma casi 7 u 8 colegas uruguayos (Entrevista, directora del doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE, 18 de febrero de 2020).

En este último sentido, el Doctorado en Ciencias de la Educación ha desarrollado una política de regionalización del programa en varios países, con un formato específico para estos casos que permita acceder a la oferta. De esta forma se diseñó un modelo de cursada intensiva que permite desarrollar estudios de posgrado en otro país sin que eso implique tener que mudarse por un tiempo prolongado:

Por un lado tenemos una oferta abierta, la única que no es una limitante es la nacionalidad. Entonces tenemos de Uruguay, de Brasil, de Chile, estoy pensando en el resto de los países de Sudamérica no, pero sí hemos tenido mexicanos, colombianos, ecuatorianos. Mientras estén las titulaciones de base que se piden. Pero por otro lado hemos ido haciendo algunos

convenios específicos sobre todo con Colombia; uno más específico, más chico con una universidad, la Universidad de Cuenca en Ecuador; y algo con Brasil. Que sobre todo lo que les producía a ellos es facilitarles el hecho que pudiéramos acumular cursadas de seminarios en algunos momentos del año entonces vienen dos semanas intensivas a cursar mucho. De Venezuela hemos tenido también, tenemos una muy buena graduada del año pasado venezolana. Esos convenios también los tenemos y le han dado bastante internacionalización al doctorado (Entrevista, directora del doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE, 18 de febrero de 2020).

#### **4.6. Doctorado en Ciencias Sociales. Perfil académico, interdisciplinariedad, acceso inclusivo e internacionalizado**

El Doctorado de Ciencias Sociales se dicta, al igual que el Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Este programa, que cuenta con categoría “A” de CONEAU, no pertenece a los doctorados de la Facultad que fueron creados a principios de siglo XX, sino que se creó en el 2007 en el marco del último proceso de expansión de doctorados a nivel nacional. Junto con esta diferencia en el momento de surgimiento con respecto a los otros programas, posee un conjunto de particularidades en su estructura, organización y orientación que abordaremos a continuación.

##### *Orientación del conocimiento*

Este doctorado surge con la necesidad de responder a una demanda institucional de ofrecer un programa doctoral para una considerable cantidad de estudiantes de la propia FaHCE que buscaban una formación académica en el campo de las Ciencias Sociales y habían obtenido becas para estudios doctorales, lo cual permitía fortalecer la formación de la propia planta de docentes de la FaHCE. En este sentido plantea un director del doctorado en Ciencias Sociales:

¿Qué pasaba con graduados de Sociología que obtenían una beca pero no tenían un lugar en la Facultad donde realizar un doctorado? Terminaban yéndose a los doctorados clásicos de Sociología o de Ciencias Sociales que podían estar en la UNSAM o en la UBA. Nosotros teníamos la necesidad de construir una oferta. En ese punto teníamos que lanzarlo y consolidarlo casi al mismo tiempo. (...) Por otro lado tener una política de contención hacia aquellos profesores de la Facultad que ya tenían una trayectoria pero que por distintas condiciones no habían realizado sus doctorados y que encontraban en la Facultad la posibilidad de hacerlo en principio con aranceles muy bajos y después gratuitamente por la reforma del estatuto. Entonces nosotros teníamos dos perfiles muy distintos ahí (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

De esta forma el programa se posicionó como una oferta válida dentro de un conjunto de programas del área que ya existían en diversas universidades nacionales, y fue orientándose hacia un marcado perfil académico.

Nuestros graduados son fundamentalmente becarios o profesores. No tenemos alguien que lo haya hecho trabajando de otra cosa. En algún caso tenemos alguien que trabaja en el estado pero que trabaja en el área de investigación y que su investigación está muy ligada a su práctica docente, que es docente también pero después el resto es un perfil muy académico (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

### *Estructura*

El plan del programa de doctorado se caracteriza por ser de carácter semiestructurado, con nueve seminarios obligatorios y comunes a todos los estudiantes (340 horas). Estos seminarios se dividen en dos bloques: uno de Formación básica (216 horas) y otro de

Formación en Investigación (124 horas). La formación básica se conforma con las principales líneas del Doctorado: Teoría Social Contemporánea, Análisis de la Política Contemporánea, Estudios Culturales, Economía, Territorio y Sociedad, y Economía, política y sociedad. A su vez tienen un cupo de materias electivas que deben completar las 200 horas, y deben realizar 160 horas de tutorías para las actividades de investigación.<sup>146</sup>

Esta estructura responde de manera distinta a como responden los otros doctorados de la FaHCE que tienen un formato más personalizado. Una autoridad del doctorado lo plantea del siguiente modo:

Acá para la facultad lo que nosotros llamamos los doctorados clásicos (educación, filosofía, historia) tienen un tipo de dinámica que es distinto a otros en especial este (el de sociales) que es más nuevo y que tiene otro funcionamiento desde la misma trama curricular, entraron distintos a la etapa CONEAU entonces se adaptaron de forma distinta. (...) Pero ninguno tiene una currícula como nosotros de dos años de cursadas estructuradas obligatorias con itinerarios que van desde metodología hasta los seminarios y talleres de tesis. Es mucho más escolarizado (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

Este tipo de estructura curricular responde también a las necesidades que existían para poder crear este tipo de doctorado que no es disciplinar sino interdisciplinar. Así los diferentes seminarios son parte de las disputas y acuerdos de las diversas disciplinas que confluyeron para el armado de este programa.

En realidad la tensión se trasladó a la maestría porque la maestría fue el primer núcleo. El doctorado fue muy fácil porque se montó sobre la estructura de la maestría. La malla curricular, los espacios se habían discutido. Incluso se presentaba una necesidad de acuerdo dentro de la Facultad. Había un curso que es “Territorio y sociedad” que de alguna forma es del área de Geografía, hay un curso que es “Estudios culturales” que de alguna forma responde al área de Letras, hay un curso de “Teoría social contemporánea” que responde al área de Sociología, tenemos curso

---

<sup>146</sup> Resolución N°1243/15 de CONEAU.

de “Economía”. Eso un poco intentaba contener a los actores al interior de la Facultad (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

A su vez, la interdisciplina del doctorado conlleva una diversidad en los estudiantes con disciplinas de origen muy distintas que es contemplada por la política del doctorado, con la acreditación de algunos seminarios.

Nosotros tenemos la necesidad de cubrir un piso en el área de posgrado y a su vez damos la posibilidad que esos espacios curriculares se acrediten con seminarios específicos para aquellos que ya transitaron la formación básica. Pero en principio el perfil y lo que se apunta es establecer un piso formativo para cualquier graduado en el posgrado de ciencias sociales en esas áreas de economía, geografía, teoría social, análisis de la política contemporánea y los estudios culturales. Por ejemplo, viene a hacer el doctorado un economista de la UNLP, no le pedimos que curse economía al lado de un abogado o un ingeniero agrario. Entonces cursa un seminario de economía laboral de posgrado en economía del desarrollo en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y lo acredita como economía pero solo en esos casos en los cuales ya hay una formación de grado previa (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FAHCE, 6 de diciembre de 2019).

Esta malla curricular semiestructurada, se combina con algunas correlatividades para poder iniciar las cursadas. Esto se da en particular en el tramo de investigación. De esta forma, plantean:

Hay una instancia que empieza después del primer año, se cursa introducción a la investigación y metodología, ahí es el primer momento de socialización. Al entrar en el seminario de tesis, donde empiezan a construir el objeto, se les empieza a decir que ese objeto tiene que ser construido bajo el asesoramiento de un director. Para el taller de tesis que es en el segundo cuatrimestre del segundo año, tienen que traer el director designado. En el taller de tesis se construye el proyecto, entonces para

cursarlo tienen que tener el proyecto de tesis aprobado en el marco del taller 1 y del comité académico entonces sí hay una serie de requisitos que acompañan cada uno de esos espacios curriculares. El taller se inicia, como condición para cursarlo, tener aprobado el proyecto de tesis y el taller de tesis 2 es de discusión de capítulos, entonces nosotros le pedimos ahí un índice comentado extendido y dos capítulos en estado borrador propio de la tesis. Ese seminario de taller de tesis 2 se trabaja durante todo un año (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FAHCE, 6 de diciembre de 2019).

En cuanto a los plazos de la carrera se establece que la duración de cursada y aprobación de los seminarios obligatorios conllevan 36 meses como mínimo. A su vez el plazo para presentar el trabajo final, a partir de la finalización del cursado es de doce meses para el plan de tesis. Para la entrega de la tesis el alumno tiene un plazo entre 6 meses y 24 meses después de la aprobación del plan de tesis.

#### *Acceso y permanencia*

Este doctorado tiene como requisitos de admisión la exigencia de que el aspirante posea un título de grado acompañado de una propuesta temática. En este sentido, el acceso a esta formación se presenta con criterios muy inclusivos, de tal forma que ha desarrollado una forma de inscripción al programa para quienes tienen interés en esta formación pero aún no han desarrollado un proyecto acabado de investigación:

Nosotros les pedimos para el ingreso una propuesta temática bastante corta que tiene la función de conocer cuáles son las expectativas de los aspirantes y si nosotros podemos contener esas expectativas. (...) Como nosotros además tenemos todo un itinerario de 5 cursos metodológicos. Tenemos un curso que es optativo pero nosotros lo ponemos como casi obligatorio del ingreso que es la introducción a la investigación de Ciencias Sociales. Después tenemos metodología, después tenemos un seminario de tesis, después tenemos un taller de tesis 1 y un taller de tesis 2. Entonces los

proyectos de tesis se construyen en ese itinerario. Entonces no nos importa quien llegue muy perdido con el tema, que no tenga trayectoria, sino que eso se va construyendo. También, en parte, de cierta democratización de los estudios de posgrado (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

Considerando la diversidad de estudiantes que tienen en el programa, el doctorado tiene una política de acompañamiento a través de la asignación de tutores.

Tenemos una estrategia que es la designación de tutores que asesoran tanto en la dinámica más de la sociabilidad de posgrado como los seminarios optativos que nos pueden generar el vínculo con proyectos de investigación y posibles directores. El perfil de un tutor es un joven graduado recién doctorado que haya trabajado algún tema similar al alumno y que pueda acompañarlo en ese primer tramo (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

Cuando se analiza los nuevos ingresos en este programa, se observa que tiene un promedio cercano a 15 estudiantes por año, mostrando de esta forma una gran demanda.

**Cuadro 14. Nuevos inscriptos en el doctorado de Ciencias Sociales (2012 – 2018)**

<b>Año</b>	<b>Nuevos Inscriptos</b>
2012	41
2013	26
2014	36
2015	26
2016	24
2017	36
2018	13

**Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU (2021) e informes del Doctorado de Ciencias Sociales**

La gran demanda por este programa doctoral no solo tiene que ver con su buena categorización de CONEAU y con los egresados de la propia FaHCE que buscan continuar su formación, sino con los mecanismos de financiamiento que se ofrecen. Una autoridad del doctorado lo plantea del siguiente modo:

El otro tiene que ver con la relación con la maestría. Una de las consecuencias no deseadas de una política muy positiva como es la gratuidad de los doctorados es que un graduado de la UNLP tiene el doctorado gratuito y la maestría la tiene que pagar. Entonces teníamos casos de gente que venía a preguntar por una maestría y se terminaba anotando en el doctorado porque le era gratis. Y básicamente nuestra política en cierto modo replica la estrategia del grado y es: tratar de facilitar el ingreso a los posgrados, es decir no ser tan selectivos en quien ingresa y quien no ingresa; sí en quien egresa pero darle la posibilidad a cualquiera que sea un graduado en el campo de las Ciencias Sociales que ingrese al doctorado así no tenga antecedentes de investigación o de docencia (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

Por último, este doctorado además de desarrollar muy rápidamente un programa con buena categorización y gran demanda por ingresar, se caracteriza por haber desarrollado un conjunto de convenios para realizar estancias en universidades de países de la región como de países europeos. Así se generó un programa de internacionalización del doctorado, con las siguientes características:

El otro punto, que también fue a la par, era un proceso de internacionalización que también se exigía. Entonces era muy rápido la búsqueda de establecer convenios y contactos capaces de generar algo que es en cierto modo un desafío que es que al ofrecer todo un itinerario de grado y posgrado en la misma unidad académica se incentiva lo que antes

era casi lo más común, que era que en algún momento el que se iba a dedicar a la actividad académica hacia alguna parte de su formación afuera. Entonces también en ese punto era cómo lográbamos incentivar a nuestros tesisistas que puedan hacer una parte de su formación en otra institución fundamentalmente en el exterior pero que se socializaba de una manera y les otorgaba una serie de competencias que por ahí manteniendo grado y posgrado en el mismo lugar, proyecto de investigación en el mismo espacio había algo que se perdía (Entrevista, Director del doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, 6 de diciembre de 2019).

#### **4.7 “Estilos doctorales”**

Del análisis realizado logra identificarse una expansión creciente a nivel mundial, regional y nacional de la formación doctoral, la cual se expresa en la proliferación de distintos programas institucionales y en una demanda creciente por parte del estudiantado. En el área de las Humanidades y Ciencias Sociales en nuestro país, ese crecimiento ha sido más acelerado y extendido en las últimas dos décadas, como resultado de cierto rezago en la institucionalización y consolidación de la formación en ciclos de modernización universitaria previos. Esta ampliación y complejización de esta oferta educativa en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales ha influenciado en paralelo las agendas de producción de conocimiento del campo de la educación superior, las que ha incorporado en los últimos años un amplio espectro de temáticas y/o subcampos que objetivan el estudio de diversas dimensiones, instancias y agentes involucrados en la formación doctoral.

Desde un plano institucional, los programas de doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales constituyen el 45% de la oferta total de carreras de ese nivel en el país y mayoritariamente se localizan en el sector educativo de gestión estatal. Como se ha mencionado en estudios previos, la planificación y regulación gubernamental del doctorado en Argentina es débil y no vinculante directamente con su financiamiento, lo que redundo en amplios márgenes de autonomía en el plano institucional. En la región bonaerense, la oferta es exclusivamente brindada por las universidades nacionales y concentra el 14% de las

carreras del área a nivel nacional, precedida –en términos de la magnitud de la oferta– por el área metropolitana y centro. La mayor parte de esas carreras tienen sus orígenes en disciplinas de grado de las propias instituciones y muchas de ellas han sido fortalecidas en sus orígenes por programas y/o iniciativas de asociaciones disciplinares, principalmente del CODESOC.

Tomando en consideración los estudios de caso seleccionados en este capítulo, podemos identificar diversos “estilos doctorales”, configurados a partir de criterios matriculares selectivos o más abiertos, orientaciones más académicas o profesionalizantes en la formación y producción de conocimiento, formatos institucionales más estructurados o personalizados, tradiciones disciplinares y/o institucionales más o menos arraigadas, cuestiones que inciden en las trayectorias de quienes se encuentra en formación y que diversifican el campo de los estudios doctorales en Humanidades y Ciencias Sociales.

En esa dirección, un primer estilo doctoral, identificado con el programa en Comunicación Social, al que llamamos “abierto-profesional” se caracteriza la promoción amplia e inclusiva del acceso y la permanencia a la carrera, con un formato institucional estructurado donde los temas de tesis se articulan con las líneas del doctorado y con la oferta de maestrías externas, y en el que la orientación en la formación y producción de conocimiento está orientada al campo de la intervención socio-comunitaria.

El segundo estilo doctoral, que se desprende del programa doctoral en Ciencias de la Educación y el de Ciencias Sociales, lo llamamos “abierto-académico”, por su apertura e inclusividad en el acceso y la permanencia a la formación y su orientación predominante, con formatos personalizados o más estructurados, hacia la producción de conocimiento en diálogo con el campo académico.

El tercer estilo doctoral que denominamos “selectivo-académico” y que se encuentra representado en el estudio por el programa en economía, que se caracteriza por el acceso y la permanencia más restringida a la formación, que exige la formación previa de posgrado en el nivel de maestría. A su vez, cuenta con un formato institucional más personalizado donde la disertación final queda delimitada a la elaboración de artículos específicos de investigación y aspira a una orientación más universal del conocimiento.

El cuarto estilo doctoral es el “selectivo-profesional”, que se encuentra representado por el doctorado en Trabajo Social, que se caracteriza por una formación que busca generar un recorrido que sea primero con la maestría para luego hacer el doctorado, que se ve exigido

de aceptar a estudiantes con título de grado. A su vez tiene un formato institucional semiestructurado, con un conjunto de seminarios obligatorios y donde la formación si bien busca un lazo con lo académico se orienta al campo de la intervención socio-comunitaria.

### Cuadro 15. Esquema de los estilos de doctorado



Fuente: elaboración propia

De esta forma se identifica una creciente complejidad y diferenciación en los programas de doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales en la Argentina, cuestión que redundaría en la institucionalización de diversos “estilos doctorales”, configurados a partir de criterios matriculares selectivos o más abiertos, orientaciones disímiles en la formación y producción de conocimiento, formatos institucionales diversos.



## Capítulo V. Trayectorias de formación doctoral en HCS

El objetivo de este quinto capítulo es indagar las trayectorias de formación doctoral en Humanidades y Ciencias Sociales en el marco de las políticas públicas de educación superior y de ciencia nacionales, implementadas desde inicios del siglo XXI. Partiendo de allí es posible reconocer una heterogeneidad de trayectorias atravesadas por variables como: la pertenencia disciplinar, la elección del doctorado, la movilidad académica, el inicio del doctorado, los mecanismos de financiamiento, los vínculos con el/la directora/a y la pertenencia institucional. En el capítulo se indagará sobre la incidencia que tienen estas dimensiones en las trayectorias de los investigadores en formación, centrados en el caso de la UNLP y comparando los rasgos principales con los resultados de la encuesta de formación e inserción de doctores en el plano nacional.

El capítulo se compone de dos apartados que analizan los diferentes rasgos que se identifican en los procesos de formación de doctorado. En el primer apartado se presentan los antecedentes de investigación a nivel global, para luego realizar una caracterización de las trayectorias de formación doctoral en Argentina. Aquí se presenta una síntesis de los hallazgos de la muestra a nivel nacional para luego hacer un análisis sociodemográfico inicial de los doctores de la UNLP y analizar sus trayectorias a partir de: la pertenencia disciplinar, el programa de doctorado y la movilidad regional e internacional. En el segundo apartado se realiza un análisis cualitativo de las características que asumen las trayectorias de formación doctoral en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, donde se abordan cinco dimensiones de análisis: la iniciación de los estudios doctorales, la elección del programa doctoral, los mecanismos de financiamiento de sus estudios, la vinculación con directores de tesis y la pertenencia institucional. Por último se realiza un cierre general del capítulo.

El abordaje metodológico combina análisis de corte cualitativo y cuantitativo. Para esto el trabajo se beneficia del aporte de una encuesta realizada en conjunto con un equipo de investigación dirigido a 823 personas doctoradas recientemente en CSH en la Argentina, de los cuales se utiliza de modo más profundo el recorte específico de quienes hicieron sus estudios en la Universidad Nacional de La Plata. A su vez, para la segunda parte del capítulo se realizaron 15 entrevistas en profundidad a doctores que ya finalizaron sus estudios en la UNLP durante los años 2008 a 2018.

## 5.1 Antecedentes para el análisis de las trayectorias de formación de doctores en HCS

A escala global puede observarse un notable proceso de expansión del nivel de doctorado. En el último informe de la encuesta “Carreras de Doctores” se indica un aumento del 38% en el número de títulos de doctorados otorgados en la OCDE entre 2000 y 2009 (Auriol, Misu y Freeman, 2013). Según el informe de la OCDE (2020) la proporción de doctores egresados en la población de 25 a 64 años de edad ha crecido en promedio un 25% durante el período de cinco años de 2014 a 2019 en los países miembros.

A su vez, considerando las tendencias de la matrícula de educación terciaria, se estima que los sistemas de educación superior continuarán en expansión con mayor egreso de doctores y por lo tanto mayor competencia en el mercado de trabajo (Auriol, 2010).

Sumado a este proceso de crecimiento de los doctorados que acompaña la demanda mundial de credencialización de la vida académica, se observa una diversificación en la población que accede a estos programas acompañados de nuevos mecanismos de financiamiento. Esto llevó a las universidades a desarrollar políticas más flexibles de formación e investigación (Pearson, 2016).

Las circunstancias descritas derivaron en la ampliación del campo de estudios sobre este nivel de formación, de las trayectorias de los doctores (Cruz Castro et al., 2010; Pablo, 2021; Hamui Sutton y Canales Sánchez, 2018; Porta et al., 2019); los estilos en la dirección de tesis (Ehrenberg et al., 2007; McCarthy, 2012; Fernández Fastuca, 2018), los procesos de movilidad académica en la formación doctoral y las tendencias hacia el *academic inbreeding* o endogamia en las universidades (Cruz Castro y Sanz Menéndez, 2010; Yudkevich et al., 2015; Altbach et al., 2015; Seeber et al., 2016).

A su vez, como parte de las transformaciones que trajo aparejado el COVID - 19 en todos las esferas sociales, políticas y académicas, se reconocen transformaciones a nivel global en los programas de doctorado y, por lo tanto, en las trayectorias de formación. En un estudio reciente (Hasgall, 2020) analiza los cambios en la formación doctoral en Europa, en los mecanismos de financiamiento, en las defensas de tesis, así como en el modo de interacción institucional de forma remota, que afectaron considerablemente las trayectorias de formación, las expectativas futuras y los estados de salud.

Esta expansión del doctorado también se observa a nivel regional en países como Brasil, Colombia, Chile, México y Argentina. Tal como afirman De la Fare, Rovelli y Unzué (2021), esta tendencia fue favorecida por tres tipos de políticas públicas que tuvieron sus particularidades en cada caso nacional: el financiamiento para la formación doctoral (a través de diferentes tipo de becas), la creación de organismos de regulación y evaluación de la calidad educativa que institucionalizó una cultura evaluativa para el doctorado; las políticas de internacionalización que ponderan al título de doctor como indicador de excelencia académica.

## **5.2 Las trayectorias de formación doctoral en Argentina**

En este apartado realizamos un análisis sobre las características sociodemográficas y los rasgos que asumen las trayectorias en el proceso formativo de los doctores en HCS en Argentina. Para esto partiremos de una síntesis sobre los principales rasgos analizados de modo exhaustivo por Unzué, Emilliozi y Zeitlin (2021) a partir de una encuesta realizada en conjunto con un equipo de investigación<sup>147</sup> (a partir de aquí la llamaremos: Encuesta PICT 2019). Este trabajo consideró para su análisis sobre la Encuesta PICT 2019 la muestra a nivel nacional. A continuación, se indagará sobre las características sociales de la población que hizo su formación doctoral en la UNLP, las condiciones en las cuales realizó estos estudios, las valoraciones que se le otorgaron a los diferentes elementos de los procesos formativos, la situación laboral actual y proyecciones futuras. De esta forma, buscaremos poner en diálogo dos escalas de análisis, lo nacional y lo local (a través del caso de la UNLP). El centro de análisis está puesto en el caso local, pero buscaremos compararlo con el conjunto de respuestas a nivel nacional.

Es importante considerar que la Encuesta PICT 2019 implicó una decisión compleja sobre el recorte del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, donde las tradiciones universitarias agrupan a las disciplinas de un modo muy diverso entre sí, diferente a las formas en que los hacen otros organismos científicos y centros estadísticos<sup>148</sup>. De esta forma

---

<sup>147</sup> Proyecto PICT 2016-1156 de la Agencia I+D+I dirigido por Martín Unzué con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

<sup>148</sup> La Secretaría de Políticas Universitarias considera como Ciencias Humanas a: Arqueología, Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras, Psicología y Teología; y como Ciencias Sociales a: Ciencias de la

cada disciplina presenta límites o fronteras flexibles con otros campos de conocimiento en algunos escenarios institucionales, por lo que no siempre es posible converger en una misma clasificación. De esta forma, en el estudio a escala nacional se incluyeron una selección de doctorados que otorgan los siguientes títulos de Doctor: Ciencias Sociales, Administración, Antropología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas, Comunicación, Comunicación Social, Demografía, Derecho, Derecho Privado, Economía, Geografía, Historia, Humanidades, Relaciones Internacionales, Sociología y Trabajo Social, pertenecientes a más de veinte universidades públicas y privadas en Argentina.

En el análisis de Unzué, Emilliozi y Zeitlin (2021) sobre las respuestas a la Encuesta PICT 2019, identifican que en la muestra sobre el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales hay un predominio de las mujeres con un 64% sobre un 35% de hombres y un 1% de otros géneros. A su vez se trata de una población que mayoritariamente supera los 30 años de edad al momento de la encuesta: en un 46% tienen entre 30 y 39 años, un 35% entre 40 y 49 años y un 13% más de 50 años. Esto se asocia a dos factores: por un lado el tardío desarrollo de los doctorados en el campo disciplinar y, por otro lado, la extensión que siguen teniendo las carreras de grado en Argentina.

En cuanto a la formación de los progenitores, observan que la respuesta que presenta mayor número de respuestas es la “estudios universitarios completos”, donde se divide en un 35.6% con padres en esta condición y un 29.2% con madres en este nivel de formación. Solo un 6% de los encuestados dice tener progenitores con formación de posgrado.

Por otro lado, al considerar la formación de posgrado previo al doctorado reconocen que en un 55.7% han realizado maestría y solo un 15% una especialización. La mayoría de

---

información y la comunicación, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales y Diplomacia, Demografía y Geografía, Derecho, Economía y Administración, Relaciones institucionales y Humanas, Sociología, Antropología y Servicio Social.

Por otro lado, CONICET agrupa en el gran área de Ciencias Sociales y Humanidades a: Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Literatura, Lingüística y Semiótica, Filosofía, Historia, Geografía, Antropología Social, Sociología, Comunicación Social, Demografía, Economía, Ciencias de la Gestión, ciencias de la Administración Pública, Psicología, Ciencias de la Educación, Arqueología y Antropología Biológica.

Por su parte, la CONEAU divide a las Ciencias Sociales (Ciencias de la Administración, Economía, Derecho, Relaciones Internacionales, Geografía, Comunicación, Trabajo Social, Ciencias Políticas, Antropología, Sociología) de las Humanidades (Artes, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras, Psicología, Arqueología).

los doctores encuestados (78.7%) han realizado su carrera financiada a través de subsidios o becas de algún organismo.

A su vez, muestran que la formación doctoral en este campo disciplinar tiene una fuerte concentración en tres regiones del país: Metropolitana (50%), Bonaerense (19.6%) y Centro (12.2%). Al considerar el tiempo de duración de esta formación, reconocen que en un 41.2% la realiza en cinco años, un 19.7% en seis años y 15.3% en cuatro años. Esto muestra que casi tres de cada cuatro doctores concluyen su doctorado en torno a los cinco años que es el tiempo establecido por las becas CONICET y que es el tiempo teórico previsto por las universidades para la conclusión de esa formación.

A la hora de analizar las razones de la elección de determinado doctorado, los autores identifican que un 57.1% de los entrevistados consideró al cuerpo docente del doctorado, y un 55.2% consideró la acreditación de la CONEAU. A su vez, al analizar la valoración de su formación reconocen una ponderación del cuerpo docente del programa, donde un 46% de los encuestados considera que fueron «muy buenos» y el 21% «excelentes».

Por último, los autores destacan que solo un 0.6% manifestó que los profesores del doctorado ya habían sido docentes del doctorando previamente, mientras que un 47% de los doctorandos no conocía a ninguno de sus docentes del doctorado. A su vez, un 21.7% manifestó conocer a pocos docentes del doctorado y un 30.7% a muchos docentes. Los autores explican que esto se debe a que los cuerpos de profesores en general son amplios y se pueden ofrecer seminarios con docentes distintos al nivel de grado. A su vez, ciertos profesores que ejercen la docencia en el doctorado, si bien son docentes en el nivel de grado, son desconocidos para el estudiantado porque no tienen un contacto directo y cotidiano con ellos.

### **5.3 El caso de la UNLP**

Considerando estos hallazgos, nos concentraremos ahora en analizar las particularidades del caso de la UNLP. Allí los doctores que respondieron la Encuesta PICT 2019 pertenecen a nueve disciplinas según los siguientes porcentajes: Comunicación (33%), Ciencias Sociales (27%), Ciencias de la Educación (19%), Economía (9%), Geografía (5%),

Trabajo Social (3%), Ciencias Jurídicas (2%), Administración (1%), Relaciones Internacionales (1%).

De este total de respuestas de la UNLP se definen como género femenino un 59%, mientras que un 41% se definen como masculino. En este sentido, el caso local muestra el mismo comportamiento que el caso nacional, donde hay un 64% de las encuestadas mujeres, un 35% hombre y 1% de otros. A su vez, tal como se muestra en el siguiente cuadro, esta población corresponde a egresados recientes, en gran medida entre los años 2014 y 2017.

**Cuadro 16. Distribución de doctores por género y año de egreso del doctorado**

	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>Total</b>
<b>2008</b>	1	0	<b>1</b>
<b>2010</b>	1	1	<b>2</b>
<b>2011</b>	3	1	<b>4</b>
<b>2012</b>	3	4	<b>7</b>
<b>2013</b>	3	5	<b>8</b>
<b>2014</b>	10	7	<b>17</b>
<b>2015</b>	10	9	<b>19</b>
<b>2016</b>	16	7	<b>23</b>
<b>2017</b>	12	7	<b>19</b>
<b>2018</b>	5	4	<b>9</b>
<b>2019</b>	1	1	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>46</b>	<b>111</b>

**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

Considerando el nivel de estudio de los padres y las madres de los doctores, puede observarse que en el 53% de estos casos ninguno de sus progenitores tiene formación universitaria, por lo cual serían primera generación de universitarios. Eso sucede de igual modo a nivel nacional con leves márgenes de diferencia. A su vez, como puede verse en el cuadro 17, un 36% de los doctores tiene padre con formación universitaria y solo un 5% con formación de posgrado. En cuanto a la formación de la madre un 23% tiene formación universitaria y solo un 3% tiene formación de posgrado.

### Cuadro 17. Nivel de formación de padre y madre

	Padre	Madre
Ninguno	1%	0%
Primario	17%	21%
Secundario	33%	24%
Terciario	5%	26%
Universitario	36%	23%
Posgrado	5%	3%
No responde	4%	4%

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019

Por otro lado al observar los diferentes organismos financiadores de los estudios doctorales, se destaca la presencia del CONICET como principal organismo con el 43% de las becas. Sin embargo, una gran cantidad de becas fueron otorgadas por la propia Universidad Nacional, alcanzando el 14% del total. A esto se suma la Comisión de Investigaciones Científicas con un 2%, becas de diferentes instancias de gobierno de América Latina con un 2% y organismos internacionales con un 2%.

En algunos casos el financiamiento de la formación doctoral no se dio por una única fuente de financiamiento, sino que se utilizaron varios mecanismos de diversos organismos. En este sentido es posible encontrar doctores que han tenido beca UNLP y CONICET, otros casos que tuvieron beca de CIC y CONICET, o también beca de la Unión Europea y CONICET.

### Cuadro 18. Distribución por edad al doctorarse y organismo financiador

	CONICET	UNLP	Comisión Investigaciones Científicas	Gobierno de Am. Latina	Organismos Internacionales*	Sin beca
Hasta 35 años	35%	5%	1%	1%	1%	4%
Entre 35 y 40	8%	6%	1%	0%	0%	9%
Entre 41 y 50	0%	2%	0%	1%	1%	14%
Mas de 50	0%	1%	0%	0%	0%	11%
Total	43%	14%	2%	2%	2%	37%*

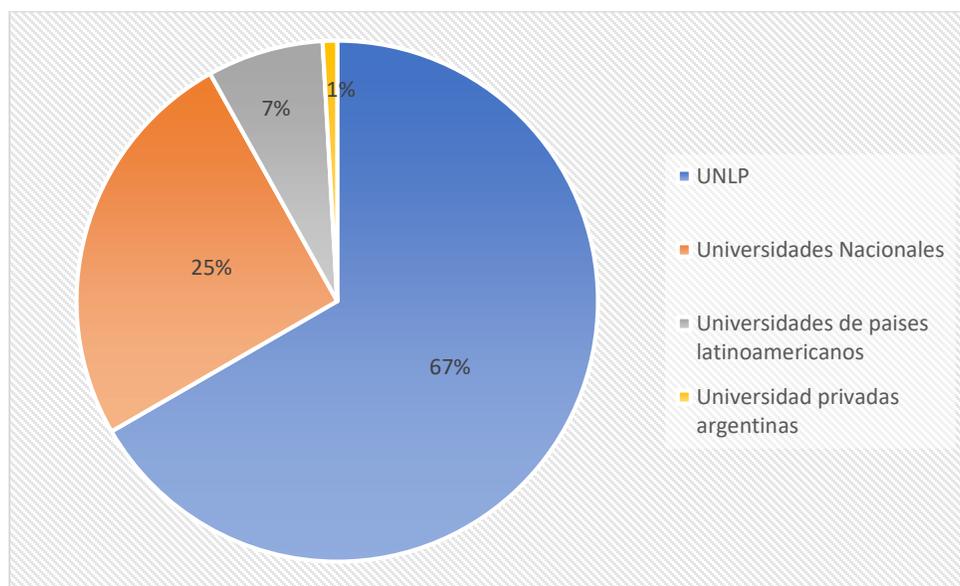
\*Banco Mundial y la Unión Europea

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019

A su vez se observa que la gran mayoría de las becas se concentran en doctores menores de 35 años con un 43%. Esto es seguido por algunos doctores de 35 a 40 años que obtuvieron becas en un 15%. Aquellos que superan los 40 años son quienes menos han obtenido becas doctorales, alcanzado solo a un 5% mientras que un 25% no tuvieron becas.

Al observar la procedencia universitaria que tienen los que respondieron la Encuesta PICT 2019 del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales que cursan sus doctorados en la UNLP, tal como se muestra en el gráfico 25, se observa que en gran mayoría (67%) provienen de la propia UNLP, mientras que en un 25% proviene de otras universidades nacionales, un 7% de universidades de países latinoamericanos y solo un 1% de universidades privadas. En este sentido se observa una tendencia a ciertos procesos endogámicos en la formación doctoral, donde los estudiantes realizan todos los estudios en la misma universidad. A su vez, esto es fomentado por diversas políticas institucionales como el otorgamiento de licencias para docentes que no tienen becas y la nulidad de los aranceles para los egresados de la misma casa de estudio.

**Gráfico 25. Doctores de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP según universidad donde cursaron su carrera de grado**



**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

A su vez, tal como se observa en el cuadro 19, el doctorado elegido se corresponde en la mayoría de los casos con las mismas disciplinas de los estudios de grado. En el caso del doctorado en Ciencias Sociales es donde más diversidad de disciplinas se encuentra, sin embargo tiene una clara predominancia de estudiantes provenientes de Sociología. Esta tendencia no se puede observar en los casos de los doctorados Relaciones Internacionales y Administración, entendemos que esto se debe a que se disponen de información de muy pocos casos.

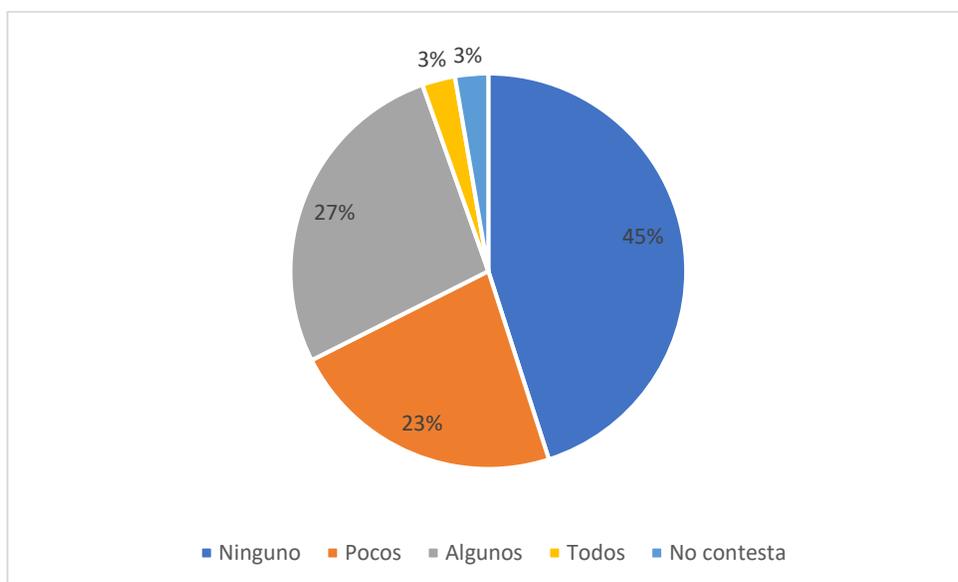
**Cuadro 19. Procedencia disciplinar de estudios de grado y doctorado (en porcentaje)**

		Doctorado								
		Ciencias Educación	Ciencias Jurídicas	Ciencias Sociales	Comunicación	Economía	Geografía	Trabajo Social	Rel. Intern.	Administración
Formación de grado	Educación	76%		3%						
	Historia	10%		3%						
	Ingles	5%								
	Psicología	10%		3%						
	Derecho		100%	7%						
	Sociología			57%	5%				100%	
	Economía			7%		100%				
	Comunicación			3%	95%					
	Bibliotecología			3%						
	Rel internacionales			3%						
	Antropología			7%						
	Educación Física			3%						
	Geografía						100%			
	Trabajo Social							100%		
	Ingeniería									100%

**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

Los altos porcentajes de procedencia de la misma universidad nacional en la formación de grado y doctorado, y la continuidad disciplinar en ambos niveles de formación, son procesos que favorecen la endogamia académica. Sin embargo, al analizar la planta docente del doctorado, se observa en el gráfico 26, que un 45% de los docentes de ese nivel de formación no han sido docentes previamente. A su vez en un 23% muy pocos docentes lo han sido previamente y solo algunos un 27%. Solo en el 3% de los casos todos sus docentes lo han sido previamente. Estos elementos van en sentido contrario a los procesos endogámicos mencionados en la formación doctoral.

**Gráfico 26. Docentes del doctorado que han sido docentes previamente**



**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

A su vez los estudiantes del doctorado hasta 40 años realizaron movilidad regional o internacional en un 40% a 44%, como puede verse en la cuadro 20. Este porcentaje disminuye notablemente en los doctores de entre 41 y 50 (con un 16%) como en los mayores de 50 años (con un 23%).

#### **Cuadro 20. Movilidad académica durante el doctorado**

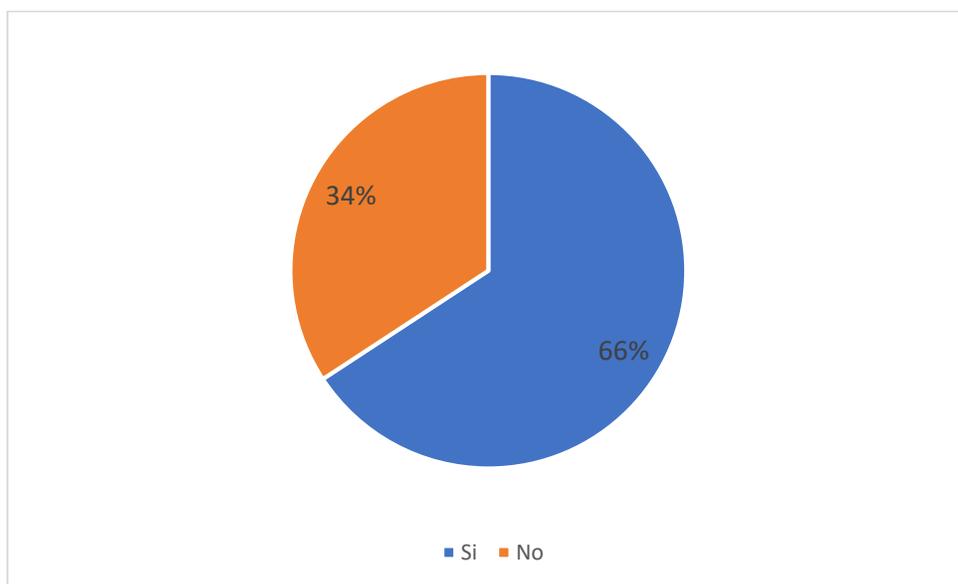
	Realizó	No realizó	Total
Hasta 35 años	44%	56%	100%
Entre 35 y 40	40%	60%	100%
Entre 41 y 50	16%	84%	100%
Más de 50	23%	77%	100%

**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

También se observa que en la mayoría de los casos (66%) los doctores tuvieron en cuenta la acreditación de CONEAU para elegir el doctorado, tal como se ve en el gráfico 27. En este sentido los programas doctorales del campo de Humanidades y Ciencias Sociales que

se ofrecen en la UNLP tienen categorías altas en su gran mayoría: categoría A (7), categoría B (4), categoría C (1) y no solicitó (1).

**Gráfico 27. Doctores que consideraron la acreditación CONEAU para elegir doctorado**



**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

Considerando los saberes obtenidos en los doctorados tienen predominancia los conocimientos teóricos, seguidos por los conocimientos metodológicos y los conocimientos específicos. Los saberes menos reconocidos en los doctorados desarrollados fueron las herramientas pedagógicas y las habilidades comunicacionales.

**Cuadro 21. Valoración de los saberes incorporados en el doctorado**

	Saberes Metodológicos	Conocimientos Específicos	Herramientas Pedagógicas	Conocimiento Teórico	Habilidades Comunicacionales
1° lugar	31%	21%	6%	35%	5%
2° lugar	28%	32%	5%	29%	4%
3° lugar	25%	32%	9%	20%	11%
4° lugar	10%	5%	32%	10%	41%
5° lugar	4%	7%	45%	4%	38%
Vacías	3%	3%	3%	3%	3%

**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

En cuanto al plazo de duración del doctorado, tal como se muestra en el cuadro 22, en un 39% es de 5 años, seguido por un 32% que lo realizó entre 3 y 4 años. Estos plazos de terminalidad son muy similares a lo que sucede a nivel nacional donde el 41.2 % realiza sus estudios en 5 años, seguida por un 19.7% en seis años y un 15.3% en cuatro años (Unzué, 2021).

A su vez este tiempo de duración es bastante constante en todos los grupos de edades en la UNLP, exceptuando dos situaciones: por un lado, una leve diferencia en el grupo de entre 35 y 40 años donde hay un mayor porcentaje de quienes egresan luego de 6 años; por otro lado, en el grupo de entre 41 y 50 años es mayor el porcentaje de doctores que egresan en 3 o 4 años que los que lo hacen en 5 años. El porcentaje de los que requieren más de 6 años para finalizar el doctorado se reduce a un 11% en total.

**Cuadro 22. Años que tardó en realizar el doctorado por grupos etarios**

	De 3 a 4 años	5 años	6 años	Más de 6 años
Hasta 35 años	13%	27%	7%	2%
Entre 35 y 40	8%	4%	6%	5%
Entre 41 y 50	7%	5%	2%	4%
Más de 50	5%	4%	3%	1%
Total	32%	39%	18%	11%

**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

A partir de este análisis podemos ver algunas tendencias generales asociadas a las trayectorias de formación doctoral. Por un lado, considerando la formación de progenitores puede observarse que se trata de una población que, en su gran mayoría, es primera generación de universitarios<sup>149</sup> y, por lo tanto, también primera generación de doctores<sup>150</sup>. Por otro lado, mientras existe una fuerte tendencia endogámica de continuidad disciplinar e

<sup>149</sup> Término que refiere al conjunto de estudiantes cuyos progenitores no son graduados universitarios, lo cual supone que poseen un menor capital cultural y social por parte de su familia, influyendo en las distintas etapas del acceso, persistencia y posterior graduación de sus hijos. Según Fanelli (2017) los estudiantes que cumplen esta condición tienen aproximadamente 2,65 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre son graduados universitarios.

<sup>150</sup> Término que tiene familiaridad con el término de primera generación de universitarios, y refiere al conjunto de estudiantes de doctorado cuyos progenitores no cuentan con título de doctorado.

institucional entre la formación de grado y de doctorado, la mayoría de los estudiantes de doctorado se forman en los seminarios por un cuerpo docentes distinto al que tuvieron en su formación de grado y realizan movilidad regional o internacional durante el doctorado. A continuación, abordaremos este estudio con otras fuentes de trabajo.

#### **5.4 Desde la voz de los doctores**

En este apartado abordaremos diferentes dimensiones que caracterizan la formación doctoral a través del análisis de 15 entrevistas realizadas a doctores que finalizaron sus estudios entre 2008 y 2018. En este caso pertenecen a cinco disciplinas distintas: Economía, Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Trabajo Social, Historia. La selección se realizó considerando que la población estudiada pudiera abarcar diferentes casos con respecto al género, a la edad de egreso del doctorado, a la disciplina de doctorado y a los mecanismos de financiamiento utilizados. Así podemos reconocer cinco elementos centrales que se destacan en las trayectorias de formación doctoral: motivaciones que impulsan la iniciación de la formación doctoral, la elección del programa doctoral, los mecanismos de financiamiento que sostuvieron estos estudios, los vínculos con los directores de tesis y la pertenencia institucional.

Es importante aclarar que los testimonios aquí referenciados serán de carácter anónimo, preservando la identidad de quienes fueron entrevistados.

##### **5.4.1. La iniciación de la formación doctoral**

A la hora de indagar en las trayectorias de formación doctoral de los actores, podemos encontrar una diversidad de motivos que explican el interés por esa formación, pero que encuentra diferencias entre quienes ya estaban insertos laboralmente en ámbitos de docencia e investigación y quienes están en los primeros peldaños de su carrera académica.

En este sentido los doctores del primer grupo manifiestan por un lado un interés por doctorarse para consolidar una carrera académica y de gestión universitaria. Así es que lo plantea una doctora en Economía:

El doctorado en la Universidad de La Plata lo inicié ya de grande. Cuando empezaron los doctorados en economía en Buenos Aires yo siempre estuve atrás. Di vueltas hasta que pude enganchar en La Plata. En realidad supongo porque seguir estudiando es lindo y además Mar del Plata básicamente es un lugar donde tiene mucha masa crítica en algunas disciplinas (...) El impulso siempre obedeció, digamos una vez que tome la decisión de tener una profesión académica, te diría a ver, básicamente yo doy clases, trabajo en investigación, actualmente soy autoridad dentro de la facultad (Entrevista, Doctora en Economía, 20 de noviembre de 2019).

A lo anterior se suma que con la exigencia por mayor titulación dentro del campo científico–universitario en los años más recientes, la formación de doctorado empezó a ser un nivel de formación con mayor demanda por parte de investigadores y docentes. En ese mismo sentido un Doctor de Ciencias Sociales manifiesta que la formación doctoral empezó a ser parte de las exigencias para poder sostenerse en el ámbito académico:

Así que primero no existía acá el doctorado y yo por mi edad también quería hacer directamente un doctorado siempre que fuera posible y no primero una maestría. Porque el tema que las exigencias en el ámbito académico, para la docencia, la investigación, son cada vez mayores. Entonces con una maestría seguro no te alcanza, por mi edad y mis antecedentes yo estaba ya como profesor, necesito tener un doctorado (...) O sea, no es que yo quería hacer un doctorado, yo no sentía la necesidad de hacer un doctorado por una cuestión de realización mía o nada por el estilo. Era porque era un requisito que todavía no era obligatorio pero que se veía venir que iba a ser obligatorio y si no me preparaba con tiempo me podía quedar afuera. Entonces dije bueno, vamos a hacer un doctorado (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 19 de diciembre de 2019).

A su vez, esta búsqueda de fortalecimiento de las carreras académicas de aquellos que estaban insertos en las universidades, fue promovida institucionalmente con diversas políticas. Así es que una Doctora en Ciencias de la Educación plantea:

Yo lo que sentí que para mí el doctorado en ese momento era un modo de inserción en la vida académica y yo ya estaba inserta académicamente acá, en la cátedra. Estaba haciendo lo que... no sé me parecía que no había nada más que podía querer que eso. O sea, sentía placer absoluto. Se armó un equipo divino, montón de gente estaba de adscripta, de colaboradora. Se armó como un clima tan intenso, lindo, interesante, de estudio, de trabajo, que sentía: qué bueno, ya está, no hago el doctorado (...) Pero estaba [dato omitido] como director del departamento. Y bueno, él me llamó a hablar y me dijo que estaban tratando de fomentar que todos los profes se titularon con un título de posgrado, que le parecía que era importante. Que la facultad estaba acompañando esto con becas que no íbamos a pagar los que éramos profes y que veía que había un área interesante. Que eso iba a crecer y bueno, le hice caso (...) Sentí que yo tenía que devolverle a esta facultad algo de lo que la facultad me daba (...) Entonces también sentí cuando Matías me llama, yo sentí como que la facultad necesitaba que nos doctoráramos y yo entonces tenía que responder a eso. Había algo de reciprocidad, de “bueno, si ellos lo necesitan, yo lo voy a hacer”. Y además era un deseo viejo, lo hago pero no tenía la menor ilusión ni fantasía ni de cambiar de trabajo ni de ganar más dinero, ni de hacer algo distinto, de que fuera habilitante de algo que yo no podía hacer (Entrevista, Doctora en Ciencias de la Educación, 28 de noviembre de 2019).

Estos motivos que explican el interés por la formación en aquellos actores que ya estaban insertos en el sistema universitario, varía de quienes se encuentran en los primeros peldaños de la carrera académica. De este último grupo, un Doctor en Ciencias Sociales plantea el acceso a la beca doctoral como su primer trabajo después de licenciarse:

Yo te diría que cuando estaba en cuarto año de la carrera de la Licenciatura, ahí empezó el germen que siempre estuvo unido a bueno, ¿qué hago cuando me recibo? Me presento a una beca CONICET. ¿De qué voy a trabajar? Voy a hacer una tesis doctoral porque voy a tener la beca para hacer eso (...) Entonces bueno, eso yo lo decía bastante y creo que eso también me ayudó a mi pensarlo, así como te estoy diciendo, o sea, es una beca, es el doctorado pero lo hago en función, tenía una dimensión de trabajo, el trabajo que va a venir después de la licenciatura (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 27 de septiembre de 2019).

De esta forma el acceso al sistema científico y universitario aparece en términos aspiracionales, donde el doctorado funcionaría como un habilitante para que un futuro laboral pueda ser alcanzado. Una Doctora en Economía lo plantea de la siguiente forma:

Tenía la intención de meterme en lo que es el mundo más académico, de hecho ya estaba trabajando en este centro de investigación que te decía. Sin el doctorado no alcanza, una maestría no alcanza. Necesitas tenés el grado de doctor, de hecho, por ejemplo, para dar clases en la Maestría en Economía necesitas ser doctor también, es prácticamente un requisito que necesitas (...) Si aspirás a algún cargo docente es importante tener un título de doctorado, que se yo, para acceder a ciertos proyectos de investigación. Digamos es importante tener el título de doctorado, no es que no hubiese podido hacer investigación sin el título pero claramente te abre algunas opciones que no tenés si tenés solo la maestría (Entrevista, Doctora en Economía, 13 de febrero de 2020).

En el mismo sentido un Doctor en Ciencias Sociales manifiesta sus intereses de doctorarse en miras a poder insertarse en el sistema científico y universitario, y se hace notorio el incentivo que producían las políticas que impulsaban tanto los organismos de ciencia y tecnología a nivel nacional y provincial como las universidades nacionales para apoyar la formación doctoral de jóvenes investigadores:

Cuando terminé la maestría, la terminé en el 2010, ya tenía interés de continuar la carrera científica. Porque ahí, en vinculación con la gente de Humanidades, me di cuenta que se podía entrar al CONICET, conocí de qué era el sistema científico, que en mi trayectoria académica acá en Derecho no lo había conocido. Fue una época donde todo el mundo entraba a CONICET. Era la época dorada de CONICET. Y entonces ahí apliqué para una beca en CONICET y en el 2011 entré en la beca y ya empecé. Ya decidí que mi perfil iba a ser investigador en Ciencias Sociales (...) Yo todo eso lo hacía trabajando a la mañana y a la tarde hacía como si fuera un hobby lo de las Ciencias Sociales. Y ahí fue donde me anoté (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 10 de diciembre de 2019).

Pero, en otros casos, este tipo de formación doctoral está visto como la única posibilidad para el desarrollo profesional y que es propio de una marca disciplinar en la Argentina. Esto lo manifiesta una Doctora en Historia de la siguiente manera, comparándolo con las posibilidades de desarrollo profesional en otros países latinoamericanos:

Hay un poco que es una decisión personal y otro poco tiene que ver con el perfil en la formación de los y las investigadoras en Ciencias Sociales y las posibilidades de inserción laboral. Quiero decir que a mí me gustaba la antropología, me gustaba la historia desde chica, me gustaba en particular el cruce de las dos que es historia y acá en esta Universidad y en la Argentina hay muy poco. Pero, por otro lado, hay algo que es que si vos estudias Antropología, sobre todo si estudias Antropología, que son licenciaturas, la inserción, las posibilidades laborales si te va bien son en la Universidad, si te va mal das clases en un colegio de Biología Nivel Medio, pero no te formás como profesor (...) Argentina es un país que es más limitado en ese sentido. Yo tengo contacto con México, con instituciones de México, con personas de México y aún para las personas de Ciencias Sociales las formas de trabajo son mucho más abiertas. Acá es mucho más

condicionado a trabajar en el ámbito académico. La Antropología está muy ligada a la academia, a las universidades, a tener un lugar en las universidades (Entrevista, Doctora en Historia, 3 de septiembre de 2020).

A su vez, otros doctores entrevistados que son noveles en el campo académico le otorgan sentidos distintos a la formación de doctorado. En algunos casos esta elección está construida como un marco de posibilidad para poder desarrollarse y aportar a ámbitos extra-académicos (como las políticas públicas), tal como lo manifiesta una Doctora en Ciencias Sociales:

En realidad el interés por continuar el doctorado lo terminé de elaborar cuando terminé la Maestría en Ciencias Políticas. Ahí terminé de darme cuenta a qué me quería dedicar en mi formación y en mi trayectoria profesional me quería dedicar a la investigación académica pero siempre tuve bastante claro que no solo me quería dedicar a la investigación académica, sino también digamos aprovechar esa investigación académica para que tenga alguna utilidad para la sociedad y poder aplicar eso por fuera la academia. Entonces siempre tuve bastante claro de ese interés mío, necesidad no solo dedicarme al 100% a la investigación académica, sino también poder dar un salto y poder aprovechar esa investigación académica para pensar la cuestión del Estado, para trabajar en el Estado, asesorar en temas de políticas públicas (Entrevista, Doctora en Ciencias Sociales, 1 de septiembre de 2020).

De esta forma, se puede comprender que los motivos que explican estas elecciones son distintos entre los doctores que ya tienen una inserción universitaria y los recién llegados que aún no la tienen, donde se observan oportunidades distintas que brindan las políticas públicas e institucionales.

#### 5.4.2 La elección del doctorado

Al momento de indagar sobre los motivos por los cuales se elige realizar el doctorado en la Universidad Nacional de La Plata nos encontramos con un rasgo de la cultura académica argentina, que es identificable en otros países (Yudkevich et al., 2015; Altbach et al, 2015<sup>151</sup>), donde la movilidad interinstitucional o geográfica para un progreso profesional no está muy promovida. En línea con esto, Krostch (2001) sostiene que las carreras académicas móviles (ya sea interinstitucionales, sectoriales –del sector público al privado– o geográficas) nunca llegaron a constituir un rasgo idiosincrático nacional. Hay países como Estados Unidos, Alemania, Suiza, donde la movilidad geográfica e interinstitucional estuvo asociada al ascenso en la escala académica promovido por políticas institucionales que buscaban evitar la endogamia académica, y buscaron atraer a graduados de doctorado que hayan egresado en otras universidades (Cruz Castro y Sanz Menéndez, 2010; Seeber et al., 2016).

En este sentido, Rovelli (2011) plantea que entre los factores que influyeron para la construcción de esta característica académica se pueden considerar las dinámicas de expansión del sistema de educación superior y la estructura salarial. De esta manera, la orientación profesionalista de la universidad no pudo ser revertida en los procesos de modernización de los años 60 y se sostuvo un sistema de dedicaciones de tiempo parcial y cargos de baja jerarquía. Esto estuvo acompañado de un sistema académico con un bajo nivel de desarrollo y una alta concentración geográfica que aún persiste. Así, los incentivos para la movilidad se ligaron a la reputación de las instituciones, antes que a diferencias salariales o a condiciones laborales que permitiesen recompensar los logros de los profesores.

De esta forma, es posible encontrar varios elementos de este rasgo cultural académico en las definiciones de los entrevistados, como un Doctor en Ciencias Sociales que menciona a la cercanía institucional como una ventaja para poder hacer los estudios de posgrado, considerando que la movilidad académica operaba más con una traba que como una ventaja:

---

<sup>151</sup> En estos trabajos los autores identifican prácticas endogámicas en Argentina, China, Japón, Rusia, Eslovenia, España, Sudáfrica y Ucrania, reconociendo que es un fenómeno que ocurre tanto en sistemas grandes como pequeños y que parece perpetuarse por una variedad de razones como: mercados laborales académicos nacionales débiles; fuentes limitadas de trabajo para doctores; tradiciones de baja movilidad académica como en la sociedad en general; la desconfianza en los mecanismos de selección y contratación de candidatos; y políticas lingüísticas nacionales que limitan las posibilidades de contratar académicos extranjeros.

Y entonces ahí se abrió justo el Doctorado fue en el 2007, se abrió el Doctorado en Ciencias Sociales de acá de la Universidad de La Plata. Así que me vino al pelo porque estaba acá, no tenía que viajar a otro lugar para hacer los estudios, la beca de la Universidad no tenía tope de edad, el doctorado era multidisciplinario entonces podía encajar el tema que yo quería trabajar y además estaba en la misma ciudad, tenía todo cerca, me vino al pelo (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 19 de diciembre de 2019).

El rasgo cultural de sostener los estudios en la misma casa de estudios donde se hizo la formación de grado llega a generar como una inercia donde ni siquiera aparece la pregunta o la necesidad de cuestionarse el estudio en la propia universidad. Así lo afirma una Doctora en Economía:

En parte ya había hecho todos mis estudios ahí en La Plata. Yo soy de La Plata, entonces ya había hecho el grado, la maestría. Estaba ya metida en el área de investigación digamos, trabajando en un centro de investigación en la Facultad de Económicas. Me postulé a una beca de investigación de CONICET, que es una beca doctoral con lo cual ya ahí asumí el compromiso de hacer el doctorado en La Plata (Entrevista, Doctora en Economía, 13 de febrero de 2020).

También es posible reconocer políticas institucionales que incentivan esta cultura académica de sostenerse en una misma universidad. Como lo plantea una Doctora en Ciencias de la Educación que da cuenta de las ventajas institucionales que se ofrecen para la formación doctoral en la misma institución con un reconocimiento de la propia trayectoria y de nulo arancelamiento:

El Director del Departamento me dijo que estaban tratando de fomentar que todos los profes logren un título de posgrado, que le parecía que era importante. Que la facultad estaba acompañando esto con becas, que no

íbamos a pagar los que éramos profes (...) Fui a doctorado acá. Averigüé. Todo era muy sencillo. Me reconocían, primero cuando hice el trámite no me reconocieron todos los seminarios pero bueno, me reconocieron bastantes y los otros seminarios no tenía que pagar (Entrevista, Doctora en Ciencias de la Educación, 28 de noviembre de 2019).

Este rasgo también es fomentado por políticas de posgrado que reconocen trayectorias de las propias maestrías de la institución para aquellos que quieren hacer sus estudios doctorales. Así lo menciona un Doctor en Ciencias Sociales: “En realidad el doctorado... lo que pasó que yo el doctorado lo hice en dos años. O sea yo ya tenía todo cursado porque había hecho la maestría primero. Ya había escrito un libro primero, entonces tuve como dos años para escribir la tesis” (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 10 de diciembre de 2019).

En otros casos, si bien se mencionan consideraciones con respecto a lo disciplinar o la rama de conocimiento en la elección del doctorado, siempre aparece la importancia de la cercanía o la pertenencia a la misma universidad. Una Doctora en Trabajo Social sostiene:

Yo soy nacida y criada en esta universidad. Digo con lo cual uno tiene como un reconocimiento del prestigio que tiene (...) Y en el 2010 cuando empieza la primera cohorte del Doctorado en Trabajo Social acá, primero no me inscribo, arranca a cursarse y no me aguanté y empecé. Sobre todo porque es el único doctorado disciplinar. Entonces como yo trabajo temas específicos vinculados a vejez, discapacidad, siempre como la raigambre disciplinar tenerla como vigente, actualizada en el debate, siempre me pareció como una apuesta. El otro doctorado disciplinar está en Rosario, con lo cual no tenía mayor sentido irme (Entrevista, Doctora en Trabajo Social, 13 de febrero de 2020).

O un Doctor en Ciencias Sociales que sostiene como un valor la interdisciplinariedad para ampliar los conocimientos que venía teniendo de su propio campo disciplinar, pero donde las condiciones de cercanía y gratuidad que da la universidad local operan como un incentivo en la elección:

Tenía como un desencanto con los contenidos más convencionales del Derecho. Con una mirada internalista que tendía a descontextualizar los problemas de administración de justicia o de gestión de ciertos fenómenos asociados a lo jurídico. Entonces yo, digamos, por un lado, sabía que prefería orientarme más a algo estrictamente sociológico (...) Había condiciones muy favorables en el Doctorado de Sociales porque era gratuito para quienes teníamos por aquel entonces un cargo (...) El Doctorado en Derecho en La Plata es muy engorroso, extremadamente burocrático, muy poco ágil. Y para terminar, el cuerpo docente no era algo que al menos en lo personal a mí me entusiasmara en lo más mínimo. Entonces yo por aquel entonces no tenía, o al menos no pensaba en otros escenarios que no sean hacer el doctorado acá en La Plata (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 14 de febrero de 2020).

A su vez, este rasgo se encuentra en las orientaciones que plantean los propios directores de tesis, que fomentan la formación doctoral en la misma institución. Un Doctor en Ciencias Sociales lo afirma así:

Porque no me tenía que ir a vivir a otro lado, que implicaba un esfuerzo. Y además porque el equipo de investigación estaba funcionando muy bien para mí. (...) Yo cuando terminé la licenciatura, me había contactado antes de terminar la licenciatura con un equipo de investigación (...) Y un poco la frase de mi director, me decía siempre “apostar a La Plata no puede fallar, con ese grupo ahí, vos no te podés ir. Tenés que apostar a ese grupo”. Y yo de alguna manera fue natural para mí (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 27 de septiembre de 2019).

En el mismo sentido, realizar la formación doctoral en el mismo programa donde dicta seminarios el propio director pareciera ser un elemento característico en la elección del doctorado. Esto puede verse en diversos casos, por ejemplo, en quienes se sostienen en la misma universidad:

O sea, fue a ciegas. Yo conocí a mi director cursando la materia optativa. Incluso él me dijo: ay, ¿por qué no haces el Doctorado en Historia?, cuando yo estaba cursando, faltaban años todavía para que terminara mi carrera. No lo tomé muy en serio, pensé ah bueno, sí, puede ser. Pero después no hubo otras, una evaluación de doctorados, dónde quiero, qué hago, qué no. Como él estaba, era más simplemente por el vínculo con él. Tampoco tuve una orientación, digamos, un director que se sentara como a presentarme cómo es el panorama (Entrevista, Doctora en Historia, 3 de septiembre de 2020).

De esta forma, es posible afirmar que al igual que en otras dimensiones del campo universitario, dentro de la formación doctoral hay una gran tendencia en universidades prestigiosas como la UNLP hacia procesos endogámicos en la elección de los doctorados. Así quienes egresan de esa universidad, suelen volver a elegir esa institución en la formación de posgrado, y en muchos casos con aspiraciones de inserción laboral en esa institución.

### **5.4.3 Mecanismos de financiamiento**

A la hora de indagar sobre las condiciones materiales para poder llevar adelante el doctorado, nos encontramos con que vuelve a aparecer una diferencia entre quienes ya estaban insertos laboralmente en la universidad y los recién llegados sin inserción laboral en la misma. Las diferencias radican tanto en las estrategias utilizadas por los individuos como en las políticas institucionales para incentivar la formación.

Así es que quienes ya estaban insertos en el sistema universitario, en algunos casos, pudieron contar con mejoras en las condiciones laborales que estimulaban la realización de los estudios doctorales. En este sentido, una Doctora en Ciencias de la Educación lo plantea de la siguiente forma: “Cuando me dieron la semi-exclusiva tenía que dictar un seminario además de la materia y me dijeron que hasta que no me recibiera no me obligaban a dictar el seminario, para ayudarme. Que era también un modo importante de... era como una semi-

licencia digamos” (Entrevista, Doctora en Ciencias de la Educación, 28 de noviembre de 2019).

A su vez, quienes estaban interesados en poder conseguir financiamiento con las becas de investigación se encontraban con limitaciones por la edad. Sin embargo, algunas becas de la propia universidad contemplaban la posibilidad de acceder a la misma sin un límite por la edad, pero exigiendo otros requisitos como antecedentes. Así es como lo plantea un Doctor en Ciencias Sociales:

O sea cuando yo me puse a buscar becas porque yo laburaba, tenía dos laburos: docente en la Universidad de La Plata, y además el trabajo en el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia. Entonces para hacer una tesis doctoral necesitaba dejar de trabajar en alguno de los dos lugares, sobretodo en el Ministerio porque no podía seguir, no me daba el tiempo para atender los dos trabajos y además hacer una tesis. Entonces anduve buscando beca y la mayoría de las becas, te digo el 95/98% de las becas son para menores de 35 años y el 90% son para ir a estudiar al exterior (...) Así que para cuando empiezo el doctorado yo ya era grande, estaba pasado de todos los límites de edad. Entonces lo único que podía pedir era la beca de perfeccionamiento, para lo cual se necesitaba, aunque yo no había pedido las anteriores, se necesitaba una cantidad de años de experiencia en equipos, en proyectos de investigación y yo la daba entonces presenté y me lo aprobaron (...) Por dos años y cuando me salió la beca pedí licencia sin goce de sueldo en el Ministerio. Entonces ahí quedé liberado con el tiempo para poder dedicarme a la investigación (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 19 de diciembre de 2019).

En otros casos, considerar estas posibilidades de aplicar a las becas podría ser contraproducente para la trayectoria que ya se venía desarrollando con una inserción institucional. De esta forma algunos doctores consideraron como mejor estrategia continuar con los trabajos existentes y dedicar sus horas extra-laborales a la formación doctoral. Así lo plantea una Doctora en Economía:

Mar del Plata es lo suficientemente chico te diría. No es fácil si vos te tomás una beca desaparecer de un lugar (...) Entonces si vos te vas, de alguna manera es muy difícil luego que te reconozca cuando volvés, entonces yo preferí hacer las dos cosas. Yo era directora de Economía, ocupé mi espacio, y no tengo hijos básicamente ni pareja. Pero la idea es que lo que hice fue usar mis horas nocturnas y mis fines de semana para hacer el doctorado, de la misma manera que lo usaba para investigación o para otras cosas, o sea, son horas adicionales a las de mi trabajo (Entrevista, Doctora en Economía, 20 de noviembre de 2019).

En el otro conjunto de doctores que se encuentran en los primeros peldaños de su carrera académica se puede observar que hay un conjunto de políticas de diversos organismos que funcionan de gran incentivo para la formación doctoral. De esta forma, se puede ver en diferentes trayectorias la aparición de una beca de investigación, tal como lo plantea una Doctora en Economía:

Entonces yo arranqué la maestría, si mal no recuerdo, en el 2007 más o menos. Y capaz que al año siguiente me postulé a la beca. O sea, todavía no estando en el doctorado, estando en la maestría pero que se asume que es el paso previo al doctorado, 2008. O sea me postulé, me la dieron y sabía que con eso me quedaba con el compromiso de hacer el doctorado en Argentina (Entrevista, Doctora en Economía, 13 de febrero de 2020).

En este sentido, varios de los entrevistados tuvieron la posibilidad de obtener varias becas para las diferentes instancias de formación de posgrado y en el nivel de doctorado optaron por aquella que consideraban que les permitía mayor desarrollo profesional. En este sentido, una Doctora en Ciencias Sociales plantea sobre su elección del CONICET por sobre la CIC:

No lo pensé como una opción sobretodo porque cuando yo llegué a Ecuador ahí yo ya tenía bastante claro que quería dedicarme a la

investigación académica y la CIC como que no daba tantas oportunidades en comparación a otros organismos como CONICET, entonces yo directamente después apliqué a CONICET para obtener una beca doctoral (Entrevista, Doctora en Ciencias Sociales, 1 de septiembre de 2020).

Inclusive hay quienes tuvieron dos tipos de becas para hacer su formación doctoral, complementando la beca de un organismo provincial o de la Universidad Nacional y otra de un organismo nacional (CONICET o Agencia). Así lo plantea una Doctora en Ciencias Sociales, que habiendo tenido una beca de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC), que permitió un inicio en su formación de doctorado, luego optó por postularse a una beca CONICET donde consideraba que había más profesionalismo:

Empiezo con beca CIC (...) Yo obtuve la beca CIC porque por el promedio que tenía de grado, se me hizo imposible entrar a la tipo 1 de CONICET. Entonces por eso yo después ingresó a la 2, a la tipo 2 (...) Pero, y no por ponderar al CONICET pero, no sé cómo estará ahora la CIC, pero siempre como un grado de informalidad muy grande. O sea yo siempre me tomé muy en serio cuando empecé sabía qué era lo que quería concretar. Y por ejemplo yo me enteré que entré a la beca CIC una vez de suerte porque llamé por teléfono a la Comisión de Investigaciones Científicas pero ya habían pasado varios meses y ni siquiera me habían contestado un mail, nada. Digamos, le digo: qué tal, llamaba para ver si había ingresado a una beca. Me dice: ¿Cuál es tu apellido? Le digo. Como que te das cuenta que demoran 10 minutos hasta que van, buscan y dice: ah, sí ingresaste (Entrevista, Doctora en Ciencias Sociales, 14 de febrero de 2020).

Estas becas también se otorgaron en algunos casos desde las propias universidades nacionales, como en el caso de la UNLP y con características distintas a los organismos provinciales y nacionales. De esta forma, una Doctora en Historia plantea que, si bien en un principio parecía que haber obtenido una beca de la Universidad era de menor prestigio, luego

reconoció que ese tipo de beca le generaba mayores posibilidades de sostenerse en el campo de la investigación por la forma en que se piensa la política institucional:

Cuando estaba terminando la carrera me presenté al CONICET y a la Universidad. Y la beca del CONICET no salió. O sea, hice esos dos intentos y sí salió la beca de la Universidad de La Plata (...) Gané la beca de iniciación de la Universidad y también gané un cargo en el Servicio de Guías del Museo de La Plata que son ayudantías (...) Después pase a tener la beca de perfeccionamiento de la universidad y ahí empecé ya a sentirme mucho más cómoda. Al comienzo lo primero que sentí fue que bueno, que tenía una beca de menor jerarquía siendo de la Universidad Nacional de La Plata y no del CONICET y bueno que después iba a ver qué hacer. Pero me pasó con el tiempo que yo comencé a ver que el reglamento de becas de la Universidad de La Plata tiene una tendencia muy proteccionista y yo empecé a sentir que era mejor, que era incluso mejor haber entrado a la Universidad de La Plata y no al CONICET (...) Por un lado, el trato para mí siempre fue muy importante. Pero, por otro lado, desde lo estructural los reglamentos de la universidad, el reglamento de becas, promueve la inserción, tiene esa preocupación y hay artículos que están promoviendo eso. No sé, artículos o simplemente la grilla, si vos sos becario de la universidad eso te da un plus de puntaje para las convocatorias de la propia universidad, en ese sentido digo proteccionista (Entrevista, Doctora en Historia, 3 de septiembre de 2020).

Sin embargo, hay jóvenes doctores que no optaron por aplicar a una beca de investigación, y realizaron su formación sosteniéndose con sus otros trabajos. Así lo plantea la Doctora en Trabajo Social, que previo a pedir el ingreso a carrera de CONICET, hizo su formación sosteniéndose con su trabajo profesional que le generaba mejores ingresos que una beca:

Seguí ejerciendo la profesión, porque bueno también como hacía muchos años que estaba ejerciendo la profesión, mis condiciones laborales eran mejor a una beca (...) Yo trabajaba en Buenos Aires, me iba todos los días a Buenos Aires, trabajaba 7 horas en Buenos Aires, volvía y daba clases. En ese contexto, por eso te digo que tengo un superyo grande, en general los fines de semana, uno de los dos días del fin de semana dedicaba a leer para ir haciendo los trabajos. Y después hubo momentos que no podía hacer nada porque quedaba como trabada (Entrevista, Doctora en Trabajo Social, 13 de febrero de 2020).

De esta forma, es posible interpretar que las estrategias de financiamiento utilizadas por los doctores varían según el momento de inicio de la formación doctoral, condicionado en parte por su inserción laboral y también por la variable etaria que funciona como requisito para acceder a ciertas políticas de financiamiento de la formación de posgrado.

#### **5.4.4 Dirección de tesis**

En los últimos años, en el campo de la investigación educativa internacional y nacional, la noción de “estilos de dirección de tesis” ha sido desarrollada de manera predominante para clasificar el papel y la modalidad que asume la supervisión en los procesos de elaboración de trabajos finales doctorales. Entre otros autores, Fernández Fastuca (2018) identifica la existencia de distintos estilos de dirección a partir de la manera en que se combinan cuatro de sus funciones principales: la asesoría académica (orientación brindada por el director para la profundización del conocimiento de la disciplina y para el desarrollo de competencias específicas para la indagación científica en cada campo); la socialización (la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación en la comunidad científica disciplina, con el conocimiento de las normas, valores y costumbres de la comunidad académica); el apoyo psicosocial (compromiso del director por brindarles el sostén tanto en las condiciones sociales y emocionales en la formación como investigadores) y el práctico (orientación en el contexto institucional para el acceso a los recursos institucionales y como

proveedor de sugerencia de contactos que pueden facilitar el acceso al campo y al sostén financiero de la investigación).

En este sentido, los directores de tesis tienen un papel relevante en las trayectorias de formación, tanto para ingresar a un programa doctoral, en la permanencia de la investigación, como para la conclusión de estos procesos de formación. De esta forma, es posible reconocer una heterogeneidad de vínculos entre los doctorandos y los directores, que conllevan oportunidades diferenciales de aprendizaje, habilitando procesos formativos distintos a sus tesis.

En el análisis de este vínculo entre director y tesis, algunos doctores enfatizan la importancia que tuvo el director en cuanto a la función de asesoría académica. En este sentido hay doctores que manifiestan que su director tuvo un estilo más directivo, adecuaron el proyecto de tesis a los intereses del director para poder conseguir su firma, y este establecía la dinámica de comunicación. Así lo plantea una Doctora en Economía:

Hablé con un profesor mío, muy conocido en la ciudad que es una persona ya grande y no mostró interés. No se quería meter con ese tema. Hablé con ex profesores míos de Buenos Aires y tampoco, no me fue muy bien. Te diría, muy complicado encontrar un director yo supongo que porque al no conocerme demasiado tenían miedo de qué doctorando vas a tener básicamente. Entonces me llevó mucho tiempo. Después de mucha búsqueda logré contactar al director que es especialista en econometría, para que fuera mi director. (...) Presento un plan, le digo al director: ¿Qué querés que haga? Así, básicamente. Y él me da una serie de opciones entonces yo elijo un tema de esos. Le digo, fijate, ¿este tema te agrada? Entonces empecé a investigar ese tema (Entrevista, Doctora en Economía, 20 de noviembre de 2019).

En otros casos, la asesoría académica del director se hizo de forma más orientativa, considerando los intereses generales del tesista. Como lo plantea un Doctor en Ciencias Sociales, quien relata que su interés está presente en el tema elegido pero fue su director quien encauzó hacia lo que finalmente fue su investigación:

Cuando Pablo me preguntaba: ¿Qué tema te gustaría hacer? Yo le decía: quiero hacer el libro Doña María de los pibes. Yo le decía, quiero poder narrar y estudiar en clave de trayectoria de los jóvenes de sectores populares qué es lo que está pasando. Y bueno, ahí Pablo me dijo: Bueno, yo creo que podrías mirar, ya que te interesa la apropiación de la cultura masiva, en esta clave más de mirar las experiencias, cómo se forman en clave de trayecto y demás, podrías ver lo que está pasando con el programa Conectar Igualdad, que al parecer, me acuerdo la frase que él me dijo, “este gobierno dice va a volver ciudadano digital a todo el mundo. Y si no lo logra también va a ser interesante ver qué van a hacer los sectores populares con esa política pública”. Y cuando lo dijo así fue como que me cerró, me cerró mucho esa idea porque era precisamente en la clave que yo venía pensando, no era tanto qué va a hacer el Estado con los sectores populares, sino qué van a hacer los jóvenes, los pibes de los sectores populares con estos recursos, con estas oportunidades que aparecen (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 27 de septiembre de 2019).

De esta forma, tanto el doctorando como el director participan en la definición del tema de investigación, articulando los intereses que ambos tienen para la producción de esa investigación.

Por último, algunos doctores caracterizan a su director como un “dejar hacer” o *laissez faire* en cuanto a la asesoría académica con baja intervención en la elaboración del tema y se ubican en un segundo plano en la producción de la investigación. En este sentido la elección del tema está centrado principalmente en los intereses del/la tesista. Así es como lo plantea una Doctora en Ciencias de la Educación, para quien sus directores tomaron la posición de acompañamiento formal por reconocer que la doctorando ya tenía una trayectoria profesional relevante, por lo cual podía tener mucha autonomía en su producción:

Estaba trabajando en educación de adultos en la Ciudad de Buenos Aires, en el Ministerio y bueno, me empezó a interesar ese tema. Paralelamente empecé a entrar con el tema de relación con el saber de Charlot. Bueno, le pedí a él si me dirigía. Me dijo que sí. Así que bueno, me dijeron acá que

tenía que co-dirigirme alguien de acá de la Facultad entonces le pregunté a Silvia que era como mi mentora, la que me había traído acá a la Facultad, también me dijo que sí. Los dos me dijeron lo mismo: no sé nada de adultos, no sé nada de didáctica matemática pero los dos me súper acompañaron dejándome como mucha libertad. Porque bueno, era grande, ya tenía bastante trayectoria, entonces bueno fue como un doctorado particular (Entrevista, Doctora en Ciencias de la Educación, 28 de noviembre de 2019).

En otro sentido, hay doctores que caracterizan el vínculo entre doctorando/a y director/a desde una función de socialización académica, donde los directores orientan su trabajo más a la enseñanza de las prácticas académicas en especial para quienes se están iniciando en el campo académico. Así lo plantea un Doctor en Ciencias Sociales que contaba con un buen vínculo con su director, pero que conocía en mayor profundidad el tema de estudio que su propio director, por lo cual la dirección estaba más centrada en las formas de escritura académica:

A Osvaldo yo lo elegí porque él era especialista en el tema, después que es un tipo que yo siempre digo que me enseñó a escribir. Los abogados escribimos sin formar párrafos. Tenemos una manera de escribir ideas muy lineales, muy cuadradas. Entonces desde eso, de decir, desde técnicas de escritura hasta que llegó un momento que me dijo: vos sabés más de estos temas que yo, vos sos el especialista (...) Me dejó bastante, siempre sabía que estaba Osvaldo por cualquier cosa pero me dejó muy libre. Eso estuvo buenísimo, depende de la personalidad del becario, hay tipos que necesitan una orden para moverse y en mi caso era todo lo contrario, relación muy horizontal (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 10 de diciembre de 2019).

Este mismo tipo de vínculos con el director es el que plantea otro Doctor en Ciencias Sociales, pero centrándose en aspectos metodológicos. En estos casos, pareciera que el

vínculo con los directores permite mejorar la producción escrita de la tesis o el desarrollo metodológico, pero no necesariamente una mayor profundización del tema de estudio:

Con Gabriel no era cotidiano pero sí exhaustivo, incluso si querés desde un punto de vista metodológico. Una de las grandes dificultades que tenemos las personas que venimos del ámbito de la abogacía es que carecemos de una mínima formación metodológica. Entonces en eso Gabriel a medida que me fue leyendo me hacía sugerencias o comentarios muy pertinentes (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 14 de febrero de 2020).

Otros doctores ponderan en la relación con el director la función de apoyo psicosocial. En este sentido lo manifiesta una doctora en Historia que pondera positivamente el vínculo afectivo que tuvo con su director.

Algo que fue muy importante para mí fue la calidez. Para mí siempre fue importantísimo desde el inicio. Yo no trabajaría con alguien que no tuviera también un buen vínculo desde lo personal. Habiendo pasado todos estos años es una persona querida para mí y con quien tengo una amistad importante. Obviamente conoce a mi hijo, sabe que ha sido de mi vida en estos años (Entrevista, Doctora en Historia, 3 de Septiembre de 2020).

De esta forma es posible observar cómo los vínculos entre los doctorandos y directores difieren notablemente en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, y pueden promover diversas formas de trayectorias en los doctorandos tanto en sus temas de investigación, en las formas de producir su investigación, en las intervenciones que reciben sobre sus producciones, como en las posibilidades de desarrollo académico.

#### **5.4.5 La inserción institucional y el proceso (colectivo o individual) de la formación doctoral**

En este subapartado nos interesa destacar un rasgo presente en los relatos de los diversos doctores sobre sus procesos de formación doctoral, que incidió en los modos de

transitarlos. Este rasgo se asocia a la pertenencia institucional en sus diferentes formatos: tanto de un equipo de investigación, como de un instituto de investigación o una unidad académica. Este elemento se menciona como un factor influyente en el proceso de formación por generar mejores condiciones de producción. Resulta muy notorio que existe una coincidencia en considerar como un factor destacado, tanto para quienes esto fue un elemento presente en algún equipo o instituto de investigación como para quienes reconocen una ausencia de apoyo o acompañamiento en el momento de producir sus tesis.

Partiendo de este último punto, algunos doctores plantean cierta soledad en el momento de producir sus tesis. Así lo plantea una Doctora en Economía: “Fue solitario porque cuando estuve efectivamente sobre el tema que yo iba a tratar... en realidad hubiera necesitado ayuda... o un software apropiado para efectuar estimaciones”<sup>152</sup>. En el mismo sentido, otro Doctor en Ciencias Sociales plantea la necesidad de mayor acompañamiento para poder discutir sobre su propia producción:

Pero también cuando, como tesista digamos y era la primera vez obviamente me hubiera interesado, me hubiera gustado tener un mayor feedback. A ver qué pensaba ella sobre otras maneras posibles de hacer las cosas. No que me las imponga, pero sí tener un mayor feedback. Así que yo te diría que estuve bastante solo en un sentido (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 19 de diciembre de 2019).

Por otro lado, aquellos que reconocen una pertenencia institucional, destacan diferentes modos de inscripción. Un primer caso de esto es un Doctor en Ciencias Sociales que plantea un aporte central la inscripción dentro de un instituto e investigación, donde no solo participa el CONICET sino también la Universidad Nacional de La Plata, lo cual lo inscribió en una dinámica institucional no solo asociada a sus temas de investigación, sino a otras tramas y redes, donde tienen otra centralidad la docencia, la extensión y otras demandas propias de las universidades nacionales:

---

<sup>152</sup> Doctora en Economía. Entrevista del 20 de noviembre de 2019.

Si me miro a mí mismo como becario es que yo fui un becario CONICET en el IDIHCS, en el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Y fue para mí mucho, el IDIHCS es un instituto de doble dependencia y para mí fue mucho más presente la institución Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades, IDIHCS, todas las redes y tramas que me aportaba el instituto, que las que me podían llevar por el lado CONICET. En ese sentido creo que si se había pensado que la doble dependencia del instituto podía fomentar becarios que no solo se preocuparan por su tema de investigación, su beca y que pudieran pensarse dentro de una institución más amplia, creo que en mi caso, funcionó (...) El centro de investigación, la insistencia de los directores y la invitación de los directores a hacer actividades en el centro de investigación, que te metían en la trama con tus compañeros, entonces también te hacían una cotidianeidad de actividades que estaba muy buena (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 27 de septiembre de 2019).

Otro doctor en Ciencias Sociales plantea como una característica destacada poder trabajar con un equipo de investigación, con participantes de múltiples disciplinas, que le permitió conocer el quehacer de la investigación académica, pudiendo trascender el sentido que hasta el momento tenía el CONICET como un agente financiador de su estudio.

Ahí empecé a trabajar con los grupos de investigación. El grupo de investigación que estaba en ese momento era de sociología y derecho juntos. Sociología, derecho e historia hicieron un bloque. Yo era el único de derecho. Y trabajamos con sociólogos e historiadores reconocidos. Un grupo, después bueno todos terminaron trabajando mucho con Sabrina Frederic y con, venía gente de múltiples lugares. Y bueno eso estuvo buenísimo porque tuve una experiencia de trabajo con toda gente, todos CONICET, todos de humanidades, conocí mucho el campo de la cotidianeidad. Hasta ahí CONICET para mí era una cuenta sueldo, en mi casa, mis libros, después iba al archivo de acá de la provincia o al AGN a

hacer fuentes. Pero eso estuvo buenísimo (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 10 de diciembre de 2019).

En coincidencia con esto, una Doctora en Historia plantea que un aporte importante para ella tenía que ver con su inscripción en el Museo de Ciencias Naturales donde su trabajo como guía le permitía hacer que su tesis entre en diálogo con otros actores universitarios:

Con el paso de los años fui viendo que yo realmente estaba contenta de haber ganado la primera beca en la universidad y asociada al trabajo en el museo y no en el CONICET. Porque veía que algunas personas que eran solo investigadores del CONICET tenían mayor dificultad para sentirse parte de la Universidad. Se sentían como fuera, como otra cosa. No, yo soy investigador del CONICET, aunque el lugar de trabajo fuera la universidad. Yo en cambio en el recorrido que tuve me sentí absolutamente dentro de la Universidad y no solamente con mi investigación o por el cargo que tenía o por la beca, sino por hablar con la gente. Mi tema de investigación lo hablé con las personas en el Museo muchísimas veces porque sentía un poco que tenía la necesidad de hacerlo, y porque todos lo hacíamos. (...) Y en ese sentido para mí fue muy estimulante y pensar el trabajo de investigación desde el diálogo con las personas también (Entrevista, Doctora en Historia, 3 de septiembre de 2020).

De esta forma es posible reconocer cómo la inscripción en tramas y redes institucionales diversas, con procedencias disciplinares diferentes, o con diversos actores no necesariamente asociados a la propia investigación, habilita un modo de transitar la formación durante el doctorado que mejora las condiciones de producción para los doctores.

## **5.5 Conclusiones**

A partir del análisis de los diferentes apartados hemos podido observar que existe una heterogeneidad de trayectorias en la formación doctoral, donde se pueden identificar rasgos destacados. Por un lado, que estas se ven atravesados por variables culturales académicas que

conducen a cierta endogamia institucional, pero que se intentan revertir a partir de iniciativas orientadas a la regionalización e internacionalización.

Por otro lado, se observa que existe una clara continuidad disciplinar entre los estudios de grado y de doctorado, donde pareciera primar una profundización de los estudios en un campo ya iniciado sobre la búsqueda por diversificarse en la formación doctoral. Inclusive en los doctorados por rama de conocimiento, si bien es donde mayor heterogeneidad de disciplinas podemos encontrar, priman estudiantes de una misma disciplina.

Asimismo, interesa destacar que los puntos de partida en el inicio de la formación doctoral inciden de forma notoria en los sentidos otorgados a la realización de esta formación. De esta forma reconocemos que existen trayectorias de doctores que inician su formación ya disponiendo de una inserción en el sistema universitario, lo cual otorga a esos estudios un sentido de consolidación o fortalecimiento en ese itinerario. En este sentido se diferencian aquellos que inician sus estudios como una forma de consagración que otorga reconocimiento académico, de aquellos que inician su doctorado con expectativas de obtener una estabilidad en el cargo, de ascender o mejorar sus posiciones laborales con mayores recompensas tanto materiales como simbólicas. Por otro lado, existen trayectorias de quienes son noveles en el campo académico, y que otorgan un sentido al doctorado como un potenciador de las carreras laborales extra-académicas o como un habilitante para el ingreso al campo académico con expectativas de poder trabajar en el sistema científico-universitario.

A su vez, se observa una clara incidencia en las trayectorias doctorales de las dimensiones vinculadas a la dirección de tesis y a la pertenencia institucional. En el primer sentido, se observa que existe una multiplicidad de formas de ejercicio de dirección, donde pareciera que la forma de configurar la relación obedece más a los criterios de los propios directores que a tradiciones disciplinares o normativas institucionales que regulen el vínculo. En cuanto al segundo aspecto se observa una incidencia clara en las trayectorias que logran una inscripción en tramas y redes institucionales diversas, y que establece mejores condiciones de producción para los doctores.

## Capítulo VI. Trayectorias laborales de doctores en HCS

El objetivo de este sexto capítulo es analizar las trayectorias laborales de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales en el marco de las políticas públicas de ciencia y tecnología implementadas en Argentina entre los años 2002 y 2018. Se analizan diferentes aristas relacionadas con estas trayectorias como son: sector de trabajo, tipo de empleo diferenciado por principal o secundario, incidencia del doctorado en la obtención de nuevos empleos, condiciones de trabajo. A partir de allí se reconocen trayectorias heterogéneas que, en relación con el análisis del capítulo 5, permiten identificar una tipología de cuatro trayectorias doctorales: iniciación, complementaria, consolidación y consagración.

El capítulo se compone de tres apartados donde se busca marcar algunas tendencias generales de la problemática de la inserción laboral de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales en Argentina, para luego problematizar los principales rasgos de las trayectorias laborales de los doctores a partir del caso de la UNLP. En la primera parte del trabajo se desarrollan los principales antecedentes de investigación sobre la problemática laboral de doctores a nivel global y regional, para luego presentar los hallazgos de tres investigaciones recientes que funcionan como fuentes de datos, donde se indaga la inserción laboral de doctores. La primera de ellas recorta a quienes pertenecieron como becarios CONICET a todos los campos disciplinares, y las otras dos hacen un recorte disciplinar considerando a doctores que pertenecen al campo de las Humanidades y Ciencias Sociales independientemente de si recibieron financiamiento externo de un organismo científico. A partir de estas investigaciones con escala de análisis nacional, se indagan las políticas públicas implementadas por diferentes organismos, agencias y universidades para abordar las problemáticas del sector universitario y científico. Como telón de fondo para el análisis, se toma en cuenta una entrevista en profundidad realizada a un directivo del CONICET y luego a un funcionario del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT), donde se explicitan algunas de estas políticas analizadas.

En el segundo apartado se caracterizan las trayectorias laborales a partir del análisis de la Encuesta PICT 2019 realizada a 823 doctores egresados recientemente en la Argentina y que pertenecen a alguna disciplina del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales. De esta base se utiliza un recorte específico de 111 respuestas que corresponden a egresados de

la Universidad Nacional de La Plata. A partir de esta fuente se realiza un análisis de las principales características, condiciones y expectativas laborales de los doctores con un abordaje metodológico de corte cuantitativo.

En el tercer apartado se toman como fuente de trabajo un conjunto de 15 entrevistas en profundidad realizadas a doctores en HCS que ya finalizaron sus estudios en la UNLP durante los años 2008 a 2018. Mediante un abordaje cualitativo se abordan dos dimensiones de análisis: por un lado, la incidencia del doctorado en su trayectoria laboral y, por otro lado, las expectativas laborales de los doctores.

### **6.1 Antecedentes para el análisis de las trayectorias laborales de doctores en HCS**

La problemática laboral de los recientes egresados del doctorado comenzó a indagarse junto con las investigaciones sobre la formación doctoral a principios del siglo XXI, como parte de los estudios del campo de la educación superior y de la producción de conocimiento.

A nivel global existen diversas investigaciones (Cruz-Castro, 2010; Auriol, 2010 y 2013; Aarnikoivu, 2019; Leysinger, 2020) que analizan las condiciones laborales de los recientes egresados del doctorado, las desigualdades con respecto a la incorporación laboral de mujeres y las dificultades de incorporarse al mercado de trabajo por parte de los jóvenes investigadores. Allí se destaca que junto al constante aumento en el número de doctorados otorgados se reconoce precariedad laboral en las universidades e instituciones científicas, inestabilidad de trabajo con contratos temporales en los primeros años de inserción y salarios bajos que suelen enfrentar tanto las mujeres como los jóvenes investigadores en general y especialmente en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales<sup>153</sup>.

Según la OCDE (2019) la dificultad que enfrentan los doctores más jóvenes para encontrar una posición laboral estable en la investigación académica en los países miembro, conlleva que busquen caminos alternativos de empleo en el sector comercial, servicios públicos o en el trabajo por cuenta propia. Powell (2015) destaca que, en algunos casos, estos doctores despliegan una amplia movilidad académica internacional de variada duración y geografía producto de buscar oportunidades laborales asociadas a su conocimiento científico.

---

<sup>153</sup> Los estudios destacan que las ciencias naturales y las ingenierías suelen ser los campos disciplinares que tienen más probabilidades de dedicarse a la investigación, mientras que los científicos sociales encuentran más oportunidades en ocupaciones no relacionadas con la investigación (Auriol, 2013).

A su vez, la precariedad laboral de los jóvenes doctores empieza a despertar reclamos en algunos países por parte de la comunidad académica y científica (Larousserie, 2020; Jones, 2020). Esta situación se ha agravado con la pandemia generada por el COVID-19, donde algunas investigaciones muestran que seis de cada diez doctores piensan que la pandemia ha empeorado sus perspectivas de carrera, y el 51% han considerado abandonar la investigación activa debido a problemas de salud mental relacionados con el trabajo (Woolston, 2020).

En Estados Unidos, mencionan algunos trabajos, la tasa de graduación de doctores está siendo más alta de lo que el mercado laboral académico puede llegar a absorber, lo que está aumentando considerablemente la competencia<sup>154</sup> (Larson, 2013). Según un estudio reciente, en los Países Bajos los jóvenes doctores consideran que tienen muy bajas posibilidades de adquirir un trabajo estable en el mundo académico por la escasez de puestos disponibles (Teelken y Van der Weijden, 2020). En Finlandia las políticas de investigación se están orientando a diversificar las capacidades científicas especializadas para la inserción en ámbitos no-académicos (Arja, 2017).

De esta forma los jóvenes investigadores son una población tematizada y problematizada por varios estudios<sup>155</sup> como Early Career Researcher (ECR)<sup>156</sup>, y frente a las difíciles condiciones de inserción en el mercado de trabajo empiezan a ser parte de un conjunto de políticas públicas inclusivas dirigidas a la mejora de sus oportunidades laborales junto a la incorporación de mujeres al sistema universitario-científico<sup>157</sup>. Ejemplo de esto son el proyecto “Research workforce of the future” del Foro Mundial de la Ciencia de la OCDE (2021-2022) creado para desarrollar políticas que permitan una mejor gestión de las carreras de investigación en el sector público, centrados en investigadores posdoctorales que aspiran a ingresar a la carrera académica en un organismo público o como profesores en una universidad; el proyecto “Leader” de Japón dirigido a Jóvenes Investigadores que financia

---

<sup>154</sup> Los autores afirman que en ingeniería un profesor en EE. UU. gradúa en promedio 7,8 nuevos doctorados durante toda su carrera, y solo uno de estos graduados puede reemplazar el puesto de profesor. Esto implica que, en un estado estable, solo el 12,8% de los graduados de doctorado pueden alcanzar puestos académicos en los EE. UU.

<sup>155</sup> Bazeley (2003); Laudel y Gläser (2008); McAlpine y Amundsen (2018).

<sup>156</sup> Este término hace referencia generalmente a la población que está en los cinco años posteriores a la finalización del doctorado, incluyendo a los recientes egresados, como a los posdoctorados, y a quienes están en la transición a investigador independiente.

<sup>157</sup> Un ejemplo de esto es el “programa de mujeres profesoras” que financia a cátedras completas para instituciones de educación superior con estrategias convincentes para garantizar la igualdad de género. Véase: <https://www.uni-goettingen.de/en/115097.html>

puestos estables e independientes para jóvenes investigadores en nuevas áreas de investigación; el “Research Chair Program” de Canadá que busca atraer y generar buenas condiciones laborales para las jóvenes promesas del país en Cátedras de Investigación para diversos campos disciplinares<sup>158</sup>; el programa de “Cátedras CONACYT para Jóvenes Investigadores” en México que busca atraer a doctores de reciente graduación, muchos de ellos ex becarios del propio CONACYT, para que desarrollen actividades de investigación y docencia en instituciones mexicanas<sup>159</sup>.

En línea con esto, algunos países iniciaron un proceso de reestructuración de sus programas doctorales, en miras a promover una diversificación en la formación que responda a un mercado laboral más amplio que el académico (Canal Domínguez y Rodríguez Gutiérrez, 2015). Este es el caso del Consejo Doctoral de Educación, creado en el año 2008 en el marco de la Asociación Europea de Universidades (EUA-CDE) que tiene como una de sus iniciativas desarrollar estrategias para que los programas doctorales ofrezcan una formación que también permita el desarrollo profesional<sup>160</sup> (Unzué y Rovelli, 2020).

En cuanto a la especificidad de las Humanidades y Ciencias Sociales, se reconocen en las investigaciones ciertas dificultades que enfrenta este campo en particular. En este sentido, trabajos como los de Cruz Castro y Sanz-Menéndez (2010) plantean que en el caso de España el mercado de trabajo para estas disciplinas blandas está centrado principalmente en el ámbito académico y con baja participación en el sector privado. De igual forma, Passaretta, Trivellato y Triventi (2019) plantean que en Italia se han reducido las posibilidades de ingreso a la academia, pero en mayor medida para las Ciencias Sociales. En Canadá un estudio reciente demuestra que la baja formación profesional y el bajo financiamiento para los doctores en Humanidades dificultan sus posibilidades laborales (Mac Alpine y Austin, 2018).

En América Latina también se puede observar el notable crecimiento del nivel de doctorado, con una expansión de las políticas universitarias y científicas orientadas a fomentar los doctorados y la inserción posterior de los doctores. En este sentido los trabajos

---

<sup>158</sup> El programa se desarrolla para los campos de Ingeniería, Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales.

<sup>159</sup> Para profundizar en este programa se puede consultar Ramírez García (2016)

<sup>160</sup> Los principales acuerdos establecidos por estos países europeos para la formación doctoral se reunieron en los Principios de Salzburgo I y II (2005, 2010, 2016).

de Ramírez García (2018), Hamui Sutton y Canales Sánchez (2018) desarrollan las complejización que esta expansión del nivel de doctorado conlleva en las trayectorias académicas de los recientes egresados para el caso de México. En el caso de Chile, Labraña, Ognio y Sion (2020), plantea los nuevos desafíos que se presentan en términos de empleabilidad, y subraya el desacople que existe entre las políticas públicas y los requerimiento socio-productivos. En Brasil hubo una expansión notable de programas y personas doctoradas, sustentada en el financiamiento estatal de becas y en las universidades nacionales como principal espacio generador de esas carreras (De la Fare, 2021) que implican un desafío de distribución (regional) de los titulados para fortalecer las instituciones de menor desarrollo científico (Hey y Mendes Catani, 2008).

Las características del desarrollo de los doctorados asumen diversos matices según los casos nacionales, con participación disímil de los sectores público y privado, con particularidades según los campos disciplinares. En este sentido, las Humanidades y Ciencias Sociales suelen acompañar la expansión del nivel y en varios países de la región se destacan los problemas en la inserción laboral de los recientes egresados (Unzué y Rovelli, 2020).

### **6.1.1 La problemática laboral de doctores a escala nacional**

Considerando que la formación de doctores ha sido parte central de las políticas científico-universitarias en Argentina desde principios de los años 2000, con un fuerte aumento en los estudiantes de doctorado en la cantidad de ofertas de programa de doctorado como en los mecanismos de financiamiento para llevar adelante estos estudios, resulta relevante indagar sobre las trayectorias laborales de los que logran egresar de sus doctorados. Dos trabajos recientes permiten caracterizar algunos rasgos centrales de esta problemática en el caso nacional.

Por un lado, un estudio del CONICET (2012) que llevó adelante un estudio muestral sobre la inserción laboral de quienes recibieron becas financiadas por el propio organismo. En segundo lugar, se toma en cuenta dos investigaciones (Unzué y Rovelli, 2020; Unzué, Emilliozi y Zeitlin, 2021) que analizaron la inserción laboral de doctores de Humanidades y Ciencias Sociales a nivel nacional sobre la base de respuestas recibidas en la Encuesta PICT

2019. Esta última fuente mencionada, es la que utilizaremos en el siguiente apartado donde desagregaremos, en particular, las respuestas obtenidas en el caso de los egresados a UNLP.

En primer lugar, el estudio del CONICET se realizó a 934 ex-becarios doctorales del organismo nacional que pertenecen a cohortes a partir de 1998 y que finalizaron sus becas en 2011 o antes. Este análisis se hizo sobre una muestra que fue estratificada por Gran Área con selección simple al azar, permitiendo tener una perspectiva amplia de lo que sucede en las diferentes áreas del organismo en una escala nacional. Si bien este análisis deja afuera a doctores que no recibieron becas del propio CONICET o que recibieron becas de otros organismos y universidades nacionales, nos interesa recuperar algunos análisis centrales vinculados a los ámbitos específicos de inserción laboral de los doctores.

Sobre una base de 934 doctores de todos los campos disciplinares se destaca que un 52% de los encuestados se insertó laboralmente en el propio organismo del CONICET, mientras que un 37% lo hizo en otros ámbitos del mercado laboral argentino, un 10% en el exterior y solo un 1% no tiene trabajo. Esto permite afirmar que la gran mayoría de los doctores que obtuvieron becas CONICET tienen trabajo, y más de la mitad lo consigue en el propio organismo. Sobre esta base de 485 doctores que logran quedarse en el propio organismo, lo hacen en un 68% como investigadores y por lo tanto como planta permanente del CONICET, mientras que un 30% lo hace como becario posdoctoral de forma temporaria y un 1% como personal de apoyo.

Por otro lado, de los 341 doctores encuestados que se insertan en otros ámbitos del mercado laboral argentino, un 53 % se concentra en Universidades públicas o privadas. Mientras que un 18% se inserta en empresas privadas o públicas, un 12% en ámbitos de gestión pública, un 7% trabaja de modo autónomo o independiente, un 6% en otros organismos de Ciencia y Tecnología y un 4% en otras instituciones educativas. Si a esto se le agrega que de los 94 doctores que se insertan en el mercado laboral internacional en un 90% lo hacen en universidades de diversos tipos de gestión, se observa que la gran mayoría de los encuestados de las diversas disciplinas concentran su inserción laboral en ámbitos académicos, de producción de conocimiento o de docencia, tanto en organismos de ciencia y tecnología como en universidades públicas y privadas. Solo una pequeña porción de doctores (menos del 10%) trabaja en ámbitos extra-académicos ligados al sector productivo, industrial o en la administración pública en sus diferentes niveles y subniveles.

### **6.1.2 Itinerarios de las políticas de inserción de doctores: empresas, regionalización y academia**

Estos rasgos generales que presentamos son parte de los fundamentos que impulsaron algunas políticas tanto del CONICET como del MINCyT. Una de las primeras iniciativas es del año 2003, cuando se crea el programa “Investigadores en Empresas” a través de la resolución D452/03, que ofrece la posibilidad de que los investigadores con dedicación exclusiva puedan realizar sus tareas en empresas radicadas en el país por un período de tiempo previamente acordado mediante un convenio entre el CONICET y la empresa. Esta última tenía como requisito el comprometerse a aportar un monto no inferior al 50% del monto bruto abonado por el CONICET al investigador en concepto de salario. Un miembro del directorio relata esta política del siguiente modo:

Lo hicimos con distintas empresas pero el convenio principal lo hicimos con Techint. También fue muy redituable para CONICET. Ellos tenían varios investigadores de CONICET pero lo que hicimos fue un convenio donde por cada investigador CONICET que trabajaba en el área de investigación de Techint nos daban un equivalente en dinero para becas CONICET. Con eso agrandábamos el fondo de becas. Nosotros lo que le dábamos era la posibilidad del investigador de ser evaluado comúnmente, le pagaba Techint, no le pagábamos nosotros, pero siempre tenían la posibilidad, la obligación de presentar informes y obviamente había confidencialidad en algunos aspectos. La gente lo que quería era trabajar en Techint pero mantenerse dentro el área académica en el área de investigación. Eso fue algo muy interesante que después lo replicamos en algunas empresas pequeñas (Entrevista, ex miembro del directorio CONICET, 14 de noviembre de 2019).

Ya en el año 2005 el CONICET creó las Becas doctorales y posdoctorales cofinanciadas con empresas a través de las cuales se buscaba desarrollar investigaciones en

empresas o bien en institutos del CONICET, bajo un régimen que estipulaba el cofinanciamiento de la beca. De esta forma no solo se buscaba incentivar la tarea de investigación en el ámbito empresarial, sino que se facilitaba la transferencia de conocimiento y la futura inserción laboral en el sector privado.

A su vez en, el año 2012, el MINCYT y el CONICET crearon el Programa “+Valor.doc” que buscaba promover la inserción de doctores en ámbitos extra-académicos como la industria, los servicios, la gestión pública, ámbitos educativos y ONG. Para esto generó una base de datos de doctores que buscaban desarrollarse en estos ámbitos y se buscaba la vinculación de estos investigadores en formación con las necesidades y oportunidades que se generaban a nivel nacional. Este programa estaba en articulación con una línea de financiamiento que tenía la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica a través del Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) –llamada programa de Recursos Humanos altamente calificados - Doctores en Empresas– destinada a reforzar las capacidades científico-tecnológicas de empresas que buscaran mejorar su desempeño a través de la investigación y el desarrollo, incrementando la vinculación del sector productivo con la oferta de conocimientos del sector científico-tecnológico. De esta forma se creaba un subsidio por tres años que financiaba el salario del doctor de forma escalonada de modo decreciente (el primer año hasta el 80%, el segundo año hasta el 60% y el tercer año hasta el 40%).

A su vez la Agencia lanzó una convocatoria denominada “Doctores en Universidades para Transferencia Tecnológica” (D-Tec), en el año 2013, para promover la inserción de doctores en universidades nacionales. Para esto solicitó la presentación de proyectos de desarrollo institucional que implicaron esta incorporación de doctores recientemente graduados a sus plantas docentes, y donde se priorizó la relocalización de RRHH altamente calificados en universidades de menor grado de desarrollo en I+D. Asimismo, se propuso incentivar el desarrollo de estos programas en áreas prioritarias o estratégicas definidas por el MINCYT en el Plan Argentina Innovadora 2020.

Este último programa, junto a los otros dos programas mencionados que buscaban la inserción de Doctores en empresas financiado por CONICET y por la Agencia, llegaron a tener resultados magros. Por un lado, D-Tec involucró a 22 proyectos aprobados que implicaban la inserción de 80 doctores. Por su parte +Valor.Doc y Doctores en Empresas

alcanzaron hasta 2015 a menos de 100 doctores que se insertaron en unas 50 empresas o pymes (Unzué, 2015).

Estos resultados con poco impacto pueden explicarse por diferentes motivos asociados al nivel de desarrollo que tienen Argentina y algunos países de América Latina, donde existe una baja participación del sector privado en la inversión de Investigación y Desarrollo, con una escasa articulación entre la demanda de doctores en áreas de conocimiento específicas por parte de las empresas y la orientación de su formación de doctorado. Por ejemplo, en el año 2017 se invirtió un 0,56% del PBI en I+D a nivel nacional, de lo cual el sector privado solo aporta a ese porcentaje el 0,28% mientras que el 72% restante lo realiza el sector público (Informe DNIC, 2021), siendo que en países de desarrollo industrializados la contribución del sector privado oscila entre el 60% del esfuerzo nacional (Informe DNIC, 2020; Albornoz, 2004). Es importante considerar que Argentina posee una gran cantidad de empresas trasnacionales, las cuales concentran las actividades de investigación y desarrollo en las casas matrices ubicadas en países con más alto desarrollo económico. Así es como estas empresas ubicadas en Argentina suelen utilizar ese conocimiento o tecnología ya generado en otros países, y minimizan este desarrollarlo en las filiales<sup>161</sup>, por lo que este podría ser un nicho de inserción a explorar por las políticas públicas.

Sumado a las iniciativas hasta aquí descritas, el CONICET y el MINCyT llevaron adelante otras estrategias de inserción laboral vinculadas al objetivo de federalizar las actividades científicas, buscando romper con la concentración geográfica en el área metropolitana y centro del país. Para esto se desarrollaron políticas de relocalización de investigadores en formación a través de convenios con universidades nacionales, generando cupos de incorporación de investigadores en zonas periféricas con bajo desarrollo en investigación. Al mismo tiempo, llevaron adelante estrategias para orientar la investigación buscando promover la transferencia de conocimiento (Rovelli, 2015). Para esto se crearon centros de investigación o tecnológicos de doble dependencia con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), con universidades nacionales y con empresas. En este último sentido el caso del acuerdo con YPF es el más relevante, ya que allí se creó Y-TEC,

---

<sup>161</sup> Según el Informe de DNIC (2020) en el año 2018 se registraron en Argentina 986 empresas realizando actividades de I+D. A pesar de que la gran mayoría (75%) son Pymes, la mayor parte de la inversión en I+D (50%) lo realizan las empresas de mayor tamaño y, en particular, las multinacionales que totalizan 144 firmas.

una de las empresas argentinas de investigación y desarrollo para la industria energética de la más importantes en el país (Bilmes, 2018).

Por último, nos interesa destacar que la UNLP llevó adelante políticas institucionales pensando en la inserción laboral de doctores a sus plantas docentes y en el sostenimiento de investigadores que aspiraban a ingresar a carrera de CONICET. En el año 2009 creó un Programa de Retención de posgraduados, en el cual otorgaba una beca de 2 años para quienes hayan sido becarios de la propia UNLP para que en ese período la Unidad Académica a la cual pertenece el becario trate de implementar un concurso docente de un cargo de mayor dedicación en la misma área de investigación. A su vez, en el año 2018 la UNLP creó el Programa de Retención de Doctores, considerando que debido a la disminución de vacantes para el ingreso a la carrera de investigador científico de CONICET que se dio a partir del 2017, los postulantes que estaban vinculados a la UNLP se encontraban con la dificultad de continuar sus actividades científicas. A partir de este programa se otorgaba una beca de 2 años a quienes se habían postulado a carrera de investigador científico pero no habían ingresado, para que pudieran continuar realizando sus trabajos científicos en el marco de un Proyecto de investigación, desarrollado en el marco de la UNLP.

### **6.1.3 Expansión de doctorados en HCS y sus derivas en la inserción laboral**

Para completar estos antecedentes quisiéramos recuperar los hallazgos principales de las investigaciones que llevaron adelante Unzué y Rovelli (2020) y Unzué, Emilliozi y Zeitlin (2021) a partir de los resultados de la Encuesta PICT 2019 a nivel nacional a doctores de Humanidades y Ciencias Sociales. En el siguiente apartado haremos un análisis de los resultados de esta encuesta haciendo especial hincapié en el caso de la UNLP, donde se observan las continuidades y rupturas en las tendencias.

Estas dos investigaciones tienen como argumento central que el proceso de expansión de los doctorados en las últimas dos décadas, especialmente en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, derivó en una sobreoferta de candidaturas tanto por la gran cantidad de egresados doctorales disponibles como por las escasas alternativas de inserción laboral para esta población particular.

En primer lugar se reconoce que casi la totalidad (97%) de doctores encuestados manifiesta tener un empleo, y más de la mitad (63%) tienen dos empleos. A su vez se observa que hay una concentración en tres sectores: por un lado, el sistema educativo que es el principal empleador con un 49,7%, y donde tiene una predominancia (95%) el nivel universitario público. En segundo término los organismos científicos, que representan un 38% y donde el CONICET es el que concentra la mayoría de los casos. Por último, se identifica que un 5,5% es representado por el empleo gubernamental en diferentes organismos públicos, el 2,1% son profesionales independientes, un 2% trabaja en organizaciones no gubernamentales, el 1,1% en empresas y el 0,8% en organismos internacionales. En este sentido el análisis de esta encuesta específica del campo de Humanidades y Ciencias Sociales muestra una relación distinta con respecto al principal destino laboral de lo que muestra el estudio del CONICET de todos los campos disciplinares donde más de la mitad del 50% de los doctores se insertan en el propio organismo de CyT nacional y el 16% lo hace en el sistema educativo.

La variable etaria también incide al observar que en las personas doctoradas con menos de 40 años cobra mucho más peso el empleo en el organismo científico y menos en el sistema educativo, mientras que lo contrario sucede con los mayores de 40 años. Esto se puede explicar por el fuerte ingreso que tuvieron las nuevas generaciones al CONICET, siendo más difícil para aquellos que tienen más edad, como a su vez, la dificultad que tienen los doctores jóvenes de CSH a nivel nacional para ingresar a la docencia como empleo principal.

Otro aspecto a destacar del análisis nacional tiene que ver con las condiciones de empleo principal, donde se observa una alta satisfacción en varios rasgos, como son las condiciones de estabilidad, beneficios adicionales, los desafíos intelectuales que implica, las posibilidades de promoción en la carrera. Sin embargo, el 59% de las personas encuestadas a nivel nacional manifiestan como insatisfactorio el salario que perciben por su empleo principal.

Por último, resulta interesante destacar que el 72% de los encuestados manifiesta que el título de doctor había sido importante para obtener su empleo principal, pero esa ponderación encuentra una notoria diferencia por edad: el análisis muestra que resultó más relevante para las personas menores de 40 años que para las mayores de 40 años.

Considerando tanto el estudio de CONICET como estos dos estudios se puede afirmar que, hasta el momento de esta indagación, los doctores en el caso de Argentina están en una situación de pleno empleo. A su vez, si se analizan los ámbitos de inserción laboral, se observa que existen diferencias notables según los campos disciplinares y las variables etarias al momento de hacer el doctorado. De esta forma, si consideramos todas las áreas de conocimiento, más de la mitad del 50% de los doctores se insertan en el CONICET y solo el 16% lo hace en el sistema educativo. Mientras que si focalizamos en el área de Humanidades y Ciencias Sociales el sistema educativo representa al 49,7% de los casos y el 38% logra emplearse en organismos científicos.

Por otro lado, la variable etaria incide considerablemente ya que el estudio de CONICET está hecho sobre la base de ex becarios del organismo y de esta forma se considera a una población joven, esto es así porque para acceder a las becas del organismo hasta el año 2017 existía un límite etario<sup>162</sup>. De esta forma destacar que en esa población hay un mayor porcentaje de acceso al CONICET coincide en la tendencia con las otras dos investigaciones que muestran que para los menores de 40 años cobra más peso el empleo en el organismo científico y menos en el sistema educativo.

A su vez, se destaca que en ambos estudios la inserción de doctores en ámbitos extra-académicos es muy baja. Tanto si consideramos a las Humanidades y Ciencias Sociales como a la totalidad de las áreas de conocimiento, se observa que hay representación menor al 10% de los casos que de personas que trabajan en ámbitos ligados a la administración pública, al sector productivo-industrial, y a organizaciones no gubernamentales.

## **6.2 El caso de la UNLP**

En este apartado realizamos un análisis de las trayectorias laborales de doctores en Humanidades y Ciencias Sociales que finalizaron sus estudios entre el año 2008 y el 2018 en la UNLP. Para esto utilizamos las 111 respuestas de esta población, obtenidas en la Encuesta PICT 2019 realizada en conjunto con el equipo de investigación.

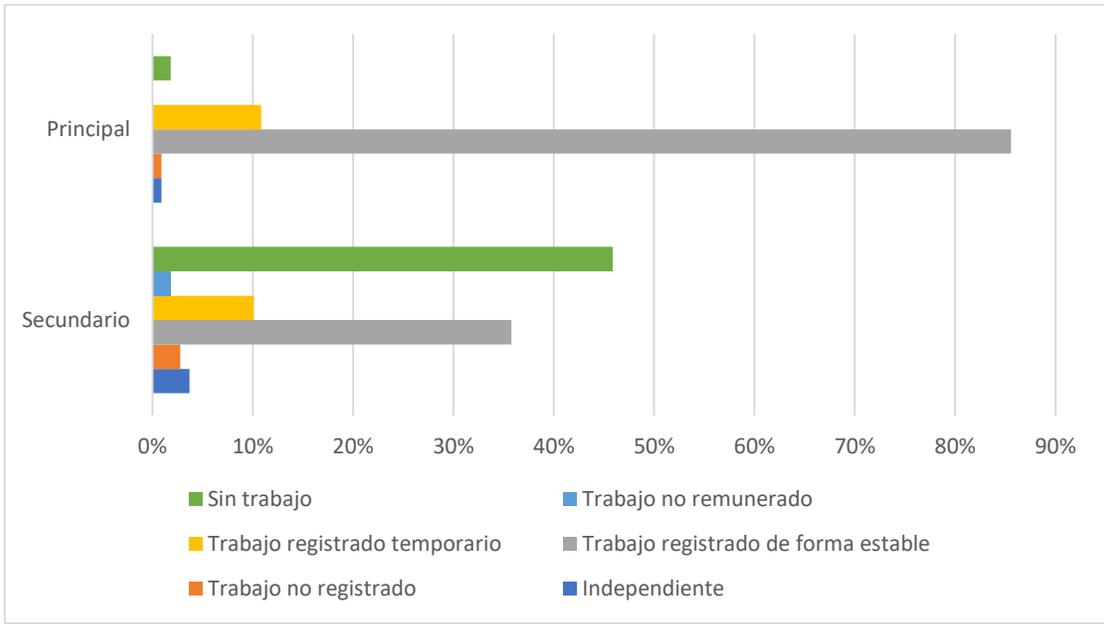
---

<sup>162</sup> En octubre de 2017 se promulgó la ley N° 27.385 que fue sancionada por el Congreso de la Nación el 14 de septiembre de ese mismo año, que dejó sin efecto el requisito de edad para el otorgamiento de las becas de investigación del CONICET.

De los datos relevados, un 97 % de los doctores manifiesta tener al menos un empleo, lo cual muestra continuidad con la tendencia nacional que ubica al desempleo en doctores en márgenes muy bajos. Este empleo principal, tal como se muestra en el gráfico 28, en más de un 80% de los casos es un trabajo registrado de forma estable, mientras que solo en un 11% es trabajo registrado temporario.

A su vez un 46% de los doctores dice no tener un segundo empleo, mientras que el otro 54% cuenta con un trabajo secundario de diversos tipos: en un 36% es trabajo registrado de forma estable, en un 10% es trabajo registrado temporario, 4% es trabajo independiente, 3% trabajo no registrado y un 2% trabajo no remunerado. Esto implica considerar que, si bien la gran mayoría de los doctores cuentan con un trabajo registrado estable, no suele ser suficiente en al menos más de la mitad de los casos, lo cual lleva a combinarse con un segundo trabajo.

**Gráfico 28. Empleo principal y secundario de los doctores en HCS según tipos de empleo**



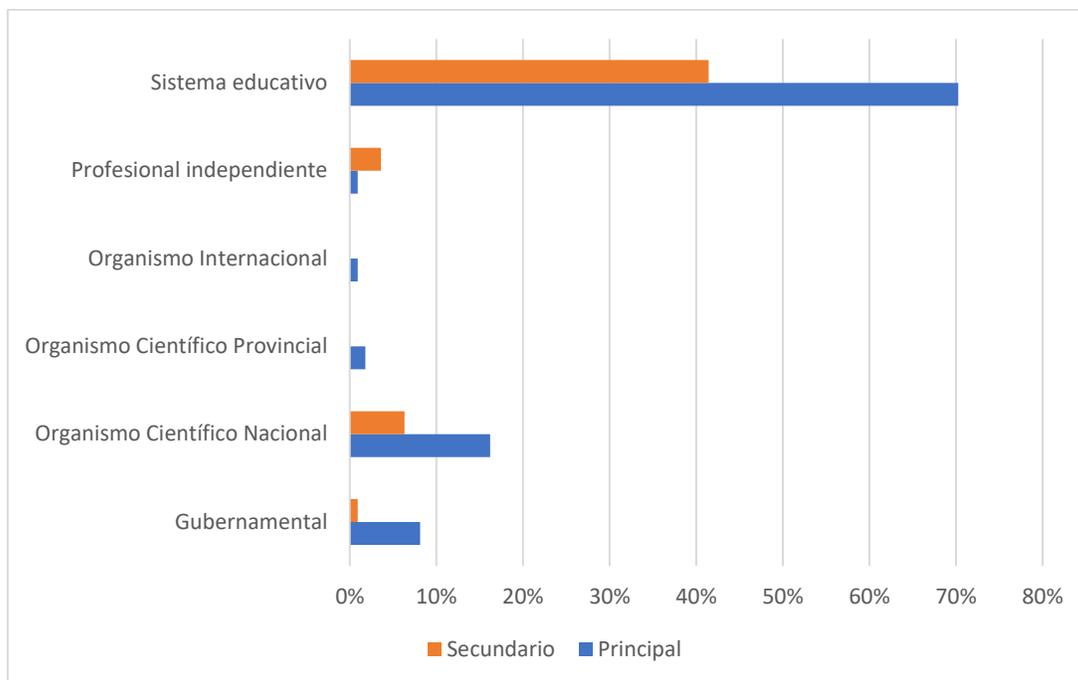
**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

En cuanto al sector de trabajo principal declarado (véase gráfico 29), si bien el principal destino sigue siendo el sistema educativo para los doctores en Humanidades y Ciencias Sociales, en la UNLP es del 70% mientras que en la Encuesta PICT 2019 a nivel nacional es menos del 50%. Sin embargo, al igual que sucede a nivel nacional el 95% de los que trabajan en el sistema educativo lo hacen en el nivel universitario, mientras que el 3% lo hace en el nivel terciario y solo el 1% lo hace en el nivel secundario.

Respecto del peso que tiene el organismo científico nacional como principal trabajo declarado, se observa que solo representa un 16% de los casos en los doctores de la UNLP, mientras que a nivel nacional este porcentaje asciende al 38% de los casos. De esta forma observamos que el peso que tiene el CONICET como principal empleador en los doctores en HCS de la UNLP es considerablemente menor que el promedio nacional.

Por su parte, el trabajo gubernamental asciende al 8%, teniendo mayor representación que en el análisis nacional que ronda el 5% de los casos. Esto puede deberse a que en la ciudad de La Plata se concentran las dependencias gubernamentales de la Provincia de Buenos Aires lo que permite tener mayor posibilidad de acceder a puestos laborales en ese ámbito. En lo que toca al organismo científico provincial (CIC), representa un 2% como empleo principal, siendo más elevado el porcentaje que lo que se observa a escala nacional donde solo representa el 0,3%. En este sentido la CIC como organismo de la Provincia de Buenos Aires tiene un lugar más importante en el caso de los doctores de la UNLP. En cuanto a profesionales independientes y que trabajan en organismos internacionales representan el 1%.

### **Gráfico 29. Empleo principal y secundario de doctores en HCS por sector de trabajo**

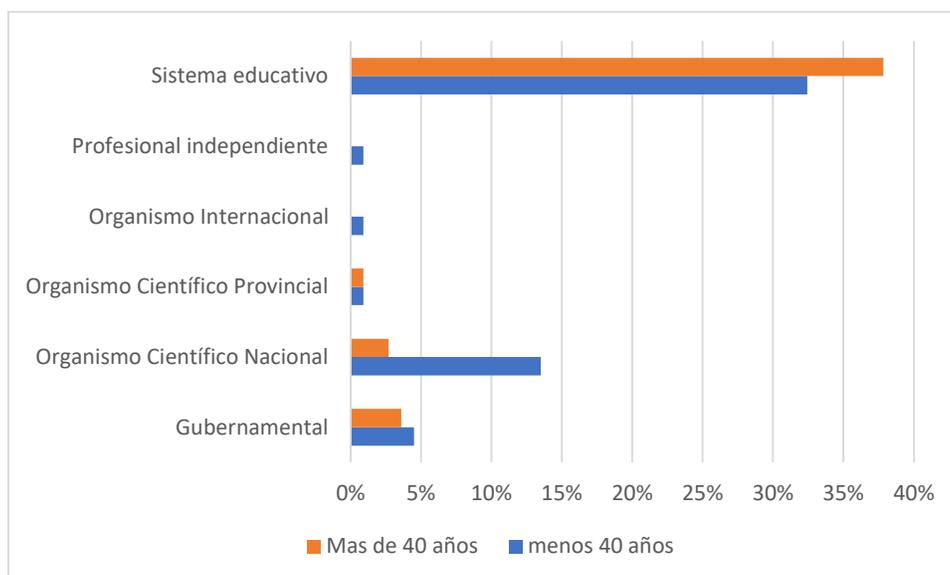


**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

En cuanto a la distribución del sector por edad, tal como se observa en el gráfico 30, si bien más del 60% trabaja en el sistema educativo, existe una mayor proporción (38%) de los mayores de 40 años que trabajan allí y una menor proporción (32%) de los que tienen menos de 40 años. Relación que se invierte cuando se observa el organismo científico nacional (CONICET) donde el 14% de los menores de 40 años trabajan allí y un 3% de los quienes tienen más de 40 años trabajan allí. Si bien los porcentajes no son los mismos, esta tendencia coincide con lo que sucede a nivel nacional. A su vez el trabajo gubernamental ronda el 5% en los dos rangos etarios teniendo una mayor presencia que a nivel nacional.

Por su parte, el trabajo de forma independiente en organismos provinciales u organismos internacionales son opciones para los doctores menores de 40 años aunque son muy poco habituales. El trabajo en el organismo científico provincial se presenta como opción del 1% de los casos de los dos rangos etarios.

**Gráfico 30. Sector de empleo principal de doctores en HCS por rango etario**



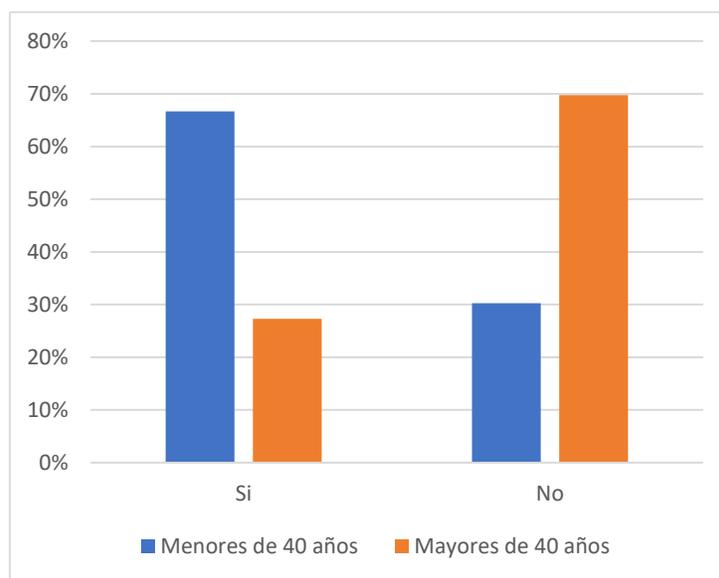
**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

Al considerar la incidencia del doctorado para la obtención de un empleo se observa que en un 59% de los casos manifiesta esto de forma positiva, mientras que en un 41% considera que no tuvo incidencia. Al desagregar esta información por rangos etarios, vemos que para los menores de 40 años esta incidencia del doctorado aumenta a cerca de un 70% mientras que un 30% no considera que la tuvo. Relación que se invierte en iguales proporciones si consideramos el rango de mayores de 40 años, donde cerca de un 30% considera que sí tuvo incidencia para conseguir un empleo, mientras que un 70% considera que no la tuvo. Esta última negativa se puede explicar en términos de que el sistema universitario y otras carreras laborales permiten insertarse en esos ámbitos e incluso “hacer carrera” sin necesidad de obtener la titulación doctoral.

A su vez, al detenernos a indagar el caso de menores de 40 años que consideran que no incidió el doctorado, se observa que ya iniciaron el doctorado siendo docentes (de nivel terciario o universitario) y en ámbitos de gestión pública, que luego obtuvieron su beca doctoral en CONICET o en la propia universidad y sostuvieron sus trabajos docentes previos luego de doctorarse. En cuanto a los mayores de 40 años que sí consideran que tuvo incidencia en el doctorado, se observa que son en su totalidad docentes universitarios, que en su gran mayoría ingresaron a la docencia previo a hacer doctorado, y que luego de egresar

lograron consolidarse y ascender en su cargo docente universitario (titular o adjunto) o ingresar a un organismo científico (nacional o provincial).

**Gráfico 31. Incidencia del doctorado para conseguir empleo**



**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

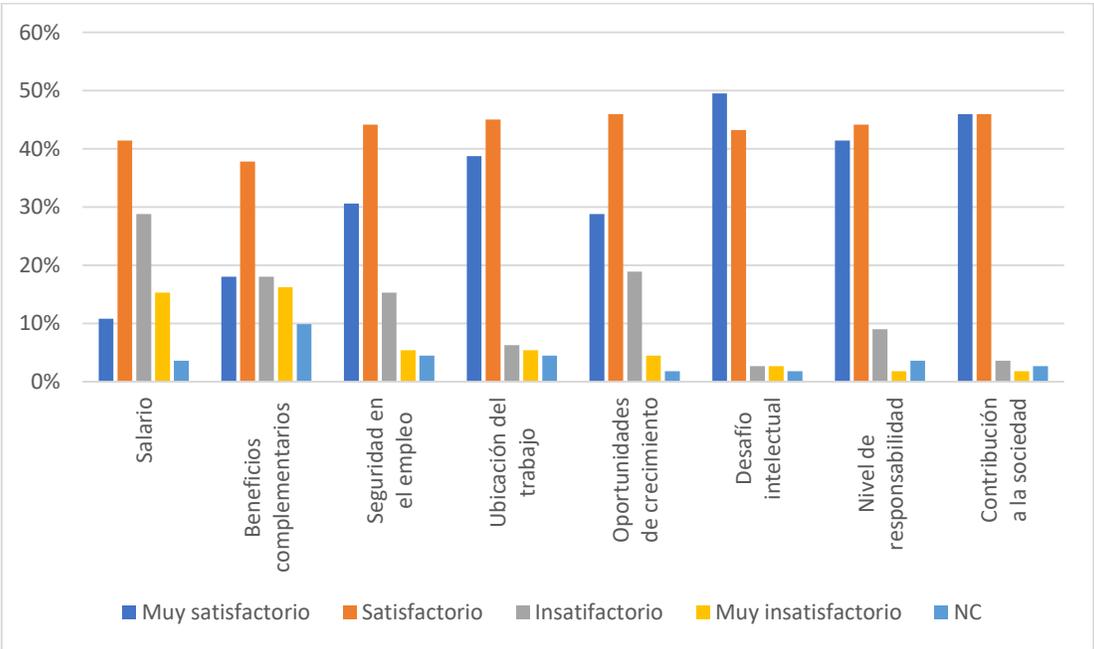
Al momento de consultar por el grado de satisfacción de diversas condiciones laborales –salario, beneficios complementarios, seguridad en el empleo, ubicación del trabajo, oportunidades de crecimiento, desafío intelectual, nivel de responsabilidad, contribución social–, se destaca el grado positivo o muy positivo que tienen las ocho dimensiones analizadas superando el 50% en todos los casos. Algunas de estas dimensiones alcanzan el 80% de satisfacción o mucha satisfacción como: el desafío intelectual, el nivel de responsabilidad que implica el trabajo, la contribución a la sociedad, la ubicación del trabajo. Estas dimensiones tienen un grado de insatisfacción en doctores que es igual o por debajo al 10% en el total de casos.

Seguido de estas dimensiones nos encontramos con aquellas condiciones que tienen un 70% de satisfacción o mucha satisfacción, pero con una insatisfacción media o alta que supera el 20%, que son: las oportunidades de crecimiento y la seguridad en el empleo. En este sentido las dificultades para acceder a la carrera de investigador científico como de

insertarse y crecer en el sistema universitario argentino se vieron agravadas en los años 2017 y 2018 por la reducción en el cupo de investigadores que podían acceder al CONICET. Este contexto se vincula con el momento de la realización del relevamiento que fue en 2019.

Del mismo modo, se observa que tanto las condiciones salariales como los beneficios complementarios si bien cuentan con un más de un 50% de satisfacción media o alta, tienen a su vez un grado de insatisfacción medio o alto de entre 35% y 44%. El salario es la dimensión que más insatisfacción demuestra (29% insatisfecho y 15% muy insatisfecho), aunque en porcentajes distintos al que se aprecia a nivel nacional donde está en un 59% del total de casos, y en el cual puede estar incidiendo la diferencia del costo de vida que existe en las diversas provincias del país.

**Gráfico 32. Grado de satisfacción de las condiciones laborales de doctores en HCS**



**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

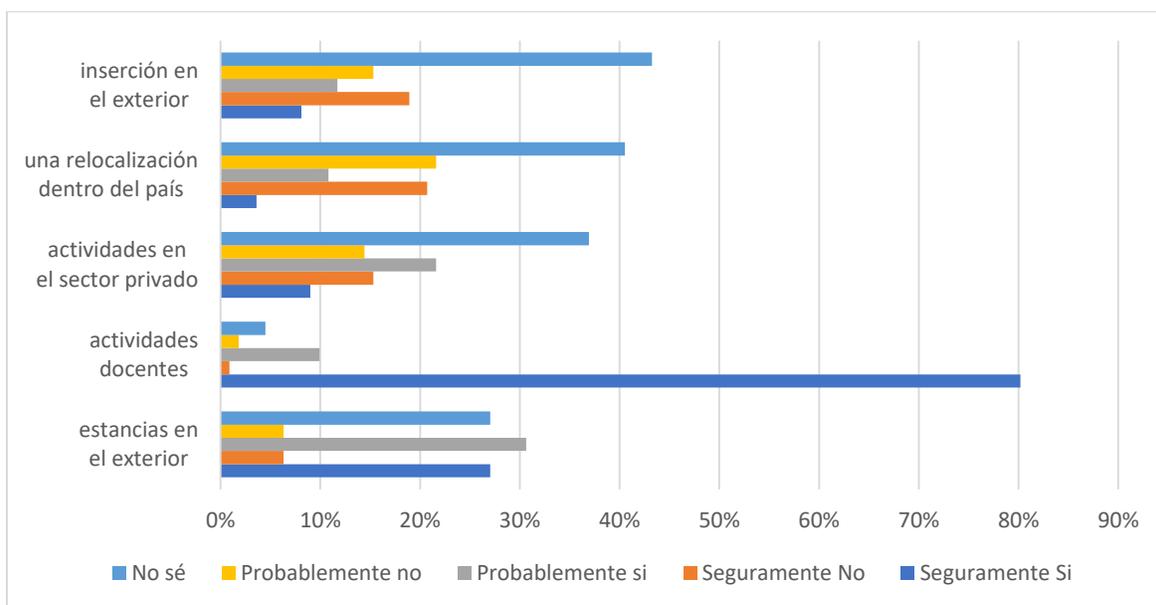
Al momento de indagar sobre los imaginarios futuros de los doctores en HCS nos interesa destacar dos rasgos consultados. Por un lado, la probabilidad de llevar adelante algunas “actividades en el futuro”, donde la única actividad que se destaca de modo muy notorio –con un 80% de respuesta que afirma que seguramente sí la harán– es la actividad

docente, lo que se condice con la clara tendencia a insertarse laboralmente en el sistema educativo.

Esta actividad es seguida por las estancias en el exterior: en un 58% consideran que probablemente o seguramente las realicen, lo que da cuenta de un interés por construir redes académicas internacionales en los doctores de HCS.

En las otras tres actividades consultadas (inserción en el exterior, relocalización dentro del país, actividades en el sector privado) hay un predominio que ronda el 40% de respuesta por la incertidumbre en el doctores que no pueden definir si las van a llevar adelante. Sin embargo, resulta importante destacar al menos dos cuestiones: por un lado, que un 20% considera que es probable o muy probable que haga una inserción laboral en el exterior. Esto resulta relevante de analizar para considerar la capacidad de atracción laboral que tiene el sistema científico y universitario en los investigadores en formación. Por otro lado, es de notar que un 30% de los doctores en HCS considera que es probable o muy probable que haga actividades en el sector privado, siendo los dos principales empleadores son públicos (organismos científicos y universidades nacionales).

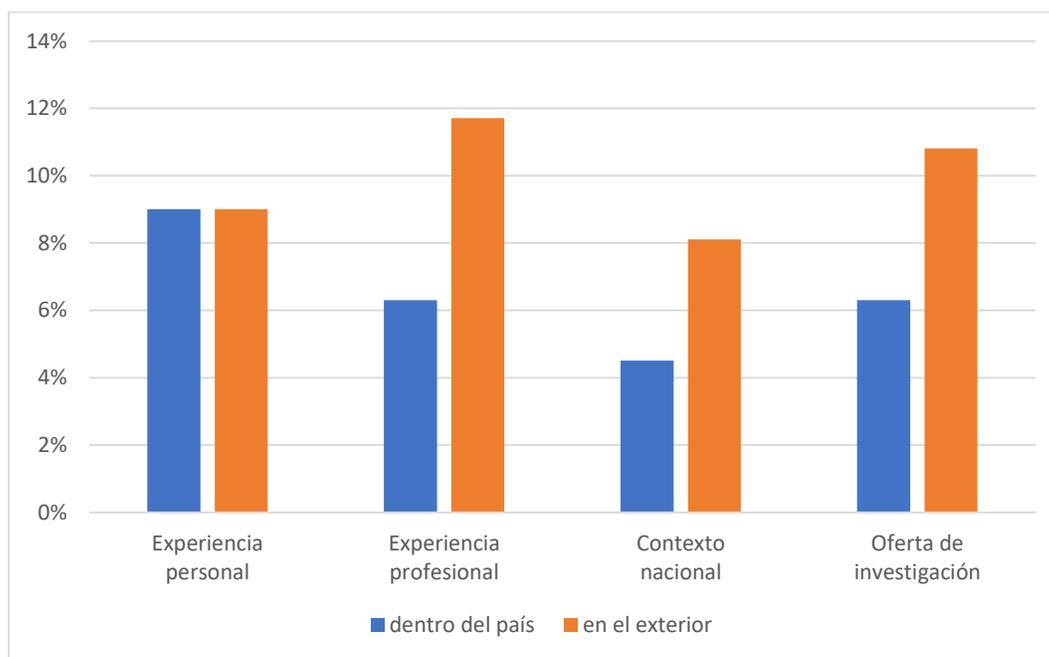
**Gráfico 33. Actividades futuras de doctores en HCS**



**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

Por último, se consultaron los motivos por los cuales consideran una posible movilidad académica al exterior, con cuatro variables: tener una experiencia personal, por obtener una experiencia profesional, por las características que presenta el contexto nacional, por tener una oferta de investigación. Allí se observa que hay una leve predominancia en el interés por tener una experiencia profesional (12%) o producto de una oferta académica (11%), pero donde el contexto nacional tiene una menor incidencia alcanzando el 8% de los casos. En cuanto a la movilidad al interior del propio sistema universitario nacional predomina el interés por la experiencia personal con un 9% de los casos, y la incidencia que tiene el contexto nacional es apenas en un 5% de las respuestas. Por lo tanto, en ambos procesos de movilidad académica posibles (hacia el exterior o en el propio país) tiene muy baja incidencia la variable de contexto político–económico del país como factor explicativo.

**Gráfico 34. Factores para una posible movilidad académica de doctores en HCS**



**Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta PICT 2019**

Considerando estos datos, es posible concluir/observar que si bien las medidas del gobierno nacional que inicia en el año 2015 encabezado por Mauricio Macri redujeron la inversión en el sistema científico, el cupo de ingresos a carrera de investigador científico y

produjeron la pérdida del poder adquisitivo del salario (Aliaga, 2019; Filmus, 2019), al momento de la encuesta (junio de 2019) no parecieran haber promovido una “circulación de competencias”<sup>163</sup> en el caso de los doctores en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP encuestados, como sí se produjo en otros períodos de crisis política y/o económica nacionales o regionales<sup>164</sup>.

Es importante destacar, tal como afirma Kerr & Lorenz Meyer (2009) y Rovelli (2011), que la movilidad académica internacional difiere en su relevancia según los campos disciplinares. En las biociencias es considerada como una parte integral del entrenamiento científico, repercutiendo tanto a las carreras individuales de los científicos como al desarrollo del laboratorio al que pertenecen. Esto no sucede de igual forma en las Humanidades y Ciencias Sociales, donde la movilidad académica es más intermitente y acotada, no siendo parte de los requerimientos para el desarrollo de la carrera científica. De esta forma, la movilidad en este campo a nivel nacional está más vinculada a la realización de investigaciones e intercambios académicos.

De igual modo, consideramos relevante seguir indagando esta tendencia en los próximos años tanto en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales como en los otros campos disciplinares, considerando la incidencia de las políticas públicas en los años siguientes así como también las implicancias posteriores que trajo aparejada la pandemia por COVID-19.

### **6.3 Desde la voz de los doctores**

En este tercer apartado abordaremos rasgos característicos de la trayectoria laboral de doctores a través del análisis de las entrevistas realizadas a quienes finalizaron sus estudios entre 2008 y 2018. Nos interesa destacar dos rasgos centrales que se destacan: por un lado,

---

<sup>163</sup> Tal como plantea Vessuri (2020), en el marco de un cambio en la organización internacional del conocimiento científico-técnico, donde se pierden los anclajes nacionales en el mundo con incentivos a la circulación transnacionales, hubo un pasaje de procesos definidos como “fuga de talentos” a definirlos como “circulación de competencias” en la que se enmarcan los procesos de emigración de sus países por parte de científicos e ingenieros en la región latinoamericana.

<sup>164</sup> En este sentido, se pueden reconocer un conjunto de estudios que indagaron la movilidad académica como un proceso de “fuga o drenaje de talentos” tanto en Argentina como en la región latinoamericana, asociados a contextos con circunstancias políticas y económicas extraordinarias, donde se destacan las asimetrías de los centros expulsores y receptores en cuyo marco ocurre la movilidad. En este sentido pueden consultarse: Albornoz (2002); García de Fanelli (2008); Didou Aupetit (2009); Vessuri (2020).

el nivel de incidencia que le otorgan al doctorado dentro de su trayectoria laboral y por otro, las expectativas de otras inserciones laborales.

### **6.3.1 La incidencia del doctorado en la trayectoria laboral**

Como parte de las entrevistas realizadas se indagó sobre el sentido que los doctores le otorgaban al título obtenido a la hora de poder habilitar nuevas o mejores ofertas laborales. A su vez, considerando que existen diferencias entre quienes son novatos en el campo académico universitario y quienes ya tienen un recorrido más amplio, nos detendremos en diferenciar estas miradas según rangos etarios. En este sentido pueden observarse cuatro formas generales en las que el doctorado es valorado.

Considerando en el primer grupo a quienes son novatos o recientes en su recorrido laboral vemos que se definen dos sentidos: están quienes consideran que el doctorado fue central para su inserción laboral y están quienes consideran que es una parte más de todas las dimensiones que aportan al crecimiento laboral ya existente. Así, se destaca en primera instancia que aquellos que son novatos en el campo académico y universitario reconocen en el doctorado un hito en su trayectoria laboral y aparecen afirmaciones como:

Sí, tuvo incidencia. Todos los trabajos en torno al mundo de la universidad y CONICET en mi caso, pero sí totalmente. Sin el doctorado no podría haber hecho, no podría haber empezado esta experiencia de coordinación en la carrera, sin el doctorado no podría haber hecho la experiencia en Finlandia, sin el doctorado tampoco podría haber hecho la experiencia en Alemania. Sin el doctorado no podría haber dado los cursos de posgrado que di que hasta ahora de alguna manera son también parte de mi nueva experiencia laboral. Creo que el doctorado fue habilitante de todo un paso más en la trayectoria (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 27 de septiembre de 2019).

Además, aparece el planteo de que el doctorado no solo fue fundamental para insertarse en ámbitos laborales académicos de forma independiente, en redes internacionales,

sino que esa titulación es un factor que mejora el salario. Como lo plantea una Doctora en Ciencias Económicas:

Si, sin dudas me ayuda. Digamos es como que trabajo por cuenta propia en el sentido que tengo vínculo ya con mucha gente en organismos internacionales y me contactan cuando hay algún proyecto en el que yo pueda participar por los temas en que más conozco. Sí, sin dudas que suma mucho tener un doctorado. Es decir, suma mucho en términos de que me consideren para formar parte de un proyecto y suma en términos de salario también (Entrevista, Doctora en Economía, 13 de febrero de 2020).

Sin embargo, esta incidencia del doctorado se diferencia de aquellos sentidos que le otorgan los jóvenes doctores que ya contaban con una incipiente inserción laboral en el campo académico, y manifiestan que esa titulación es una dimensión más a considerar junto con otras para sus oportunidades laborales. Esto puede observarse en lo que manifiesta una Doctora en Ciencias Sociales:

El doctorado es un plus. No creo que sea el único requisito o el único factor que hace que me abrió oportunidades. No, yo creo que es sumamente importante desde mi propia experiencia haber hecho varias redes internacionales, lo cual es fundamental porque es como que te da un trampolín para insertarse en otros espacios, por fuera de lo académico estrictamente hablando. A su vez, haberme insertado, yo desde mi experiencia te digo que haberme especializado en Latinoamérica, en una perspectiva comparada yo creo que eso también me abrió digamos distintas puertas, como que se valora mucho esa perspectiva comparada. Eso es lo que puedo apreciar a partir de las oportunidades que yo tuve. Entonces sería como un complemento entre el doctorado, las redes internacionales, los proyectos de investigación y los colegas con los que una se vincula. Yo creo que eso sí ha dado, me ha dado diferentes oportunidades y no solo en la academia, sino también eso, distintos trabajos en lo que se llama la

sociedad civil (Entrevista, Doctora en Ciencias Sociales, 1 de septiembre de 2020).

Por otro lado, considerando en el segundo grupo a quienes tienen más años con un recorrido laboral de más larga duración, vemos que también se definen dos sentidos: por un lado están quienes consideran que el doctorado no tuvo mayores incidencias y están quienes consideran que marcó un claro quiebre. En la primera de estas valoraciones/ponderaciones encontramos personas que si bien ya contaban con una trayectoria laboral en el campo académico, manifiestan que el doctorado potenció notablemente sus oportunidades laborales. Esto puede observarse en lo que manifiesta una Doctora en Ciencias de la Educación:

Quando me doctoré inmediatamente me empezaron a proponer cosas que no me venían pasando. Por ejemplo, me llamaban de revistas académicas para que evaluara artículos, de congresos para que fuera jurado. Yo me sorprendí mucho, dije: ¿Pero qué estaban esperando que me doctore? O sea, como que ahí me di cuenta que no había muchos doctores que trabajaran en didáctica específica en Argentina y ninguna de estas dos cosas que te digo como ya sabés ni se pagan ni nada, pero para mí era como un honor que me empezaran a llamar para cosas. Integrar comités académicos. No sé, un montón de cosas de ese estilo que yo dije: me hizo bien. Ni sabía que existía esto, que porque me doctorara empezara a pasar eso (...) Dos años después de doctorarme me llaman de México para que vaya a dar seminarios en una carrera de posgrado y me invitan a que me quede ahí como a vivir 6 meses y a dar dos o tres seminarios y dirigir tesis (Entrevista, Doctora en Ciencias de la Educación, 28 de noviembre de 2019).

Asimismo, encontramos casos donde, a pesar de que ya se tenía una trayectoria laboral, plantean que el doctorado fortaleció sus trabajos docentes en la universidad, tanto en rango como en la dedicación, y a su vez mejoró sus producciones académicas. En estos términos lo plantea un doctor en Ciencias Sociales:

Para seguir estando en la facultad, en el ámbito académico, cumplió su función, ahora soy profesor titular y no podría ser profesor titular si no tuviera un cargo de doctor, entonces estoy donde se supone que tengo que estar. Tengo una dedicación semi-exclusiva, tengo que presentar cada dos años el informe de mayores dedicaciones. La tesis me sirvió también para sacar varias publicaciones, distintas partes de la tesis la fui presentando como ponencias en congresos, artículos en revistas. Entonces me sirvió para mi producción, cumplió su función (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 19 de diciembre de 2019).

Este sentido se diferencia de quienes consideran que el doctorado otorga un status diferente en las relaciones académicas, de mayor prestigio y reconocimiento en el campo, pero no tiene una incidencia en otras oportunidades laborales. De esta forma si bien puede plantearse como una consagración dentro del campo, esto no implica una renovación o mejorar en las ofertas laborales. Así lo plantea una doctora de Ciencias Económicas:

Yo debo decir esto: yo era la misma, tenía exactamente la misma capacidad de trabajar en una consultoría antes que después. O sea no cambió mis trabajos, lo que sí cambió es la chapa. En realidad queda bien poner Doctora en el trabajo tal o a cargo de la parte tal. Pero mi trabajo no cambiaba nada porque en realidad yo hacía lo mismo que hacía antes (Entrevista, Doctora en Economía, 20 de noviembre de 2019).

De esta forma se delinearán cuatro sentidos otorgados a la titulación de doctorado en cuanto a la incidencia en las trayectorias laborales: 1) como iniciación de la trayectoria académica; 2) complementaria de acreditación y saberes para quienes se insertan tanto en el ámbito académico como profesional; 3) como consolidación de la trayectoria laboral; 4) como consagración en una trayectoria académica de más larga duración.

### **6.3.2 Expectativas de diversificación de la oferta laboral. Gestión pública, inserción institucional o en el exterior**

Como parte de las preguntas planteadas a los doctores se les consultó por sus expectativas laborales futuras, más allá de su inserción en el sistema científico universitario. En este sentido, se reconocen casos como Brasil, donde los doctores una vez egresados no solo buscan su inserción laboral en campo académico o universitario sino que pueden aspirar a ingresar en la carrera de la Administración Pública Federal, Estadual o Municipal (Unzué y Rovelli, 2017). Lo mismo sucede en Alemania, donde Briedis (2020) revela en una investigación reciente que el 30% de quienes se postulan a la formación en programas de doctorado quieren trabajar en el sector privado/industria después de su graduación; otro 30% opta por ocupaciones en instituciones de educación superior e institutos de investigación, mientras que casi una cuarta parte aún no está segura de sus preferencias.

De esta forma, se identificó un conjunto de respuestas que manifiestan satisfacción con su trabajo actual sin otras expectativas profesional, como sostiene esta doctora en Trabajo Social: “No estoy en búsqueda. Mi idea es consolidarme y abrir las posibilidades para que otros puedan entrar. Yo creo que eso, conocer cómo funciona, es algo que hay que socializar, que me parece que está bueno” (Entrevista, Doctora en Trabajo Social, 13 de febrero de 2020).

Sin embargo algunos doctores mencionan intereses por otros ámbitos laborales que resulta relevante mencionar. Por un lado están quienes cuentan con inserción en organismos científicos y universitarios, así como de gestión dentro del ámbito académico, y plantean su interés por realizar un trabajo gubernamental:

Sí, obvio. Si me das abierto todo el menú a mí me gustaría tener la posibilidad de hacer, de trabajar en algún lugar de gestión que me permita llegar a hacer la experiencia de diseñar, implementar y evaluar y sobretodo de pensar y de diseñar, una política creo que en educación en general (...) Pienso en la política de alfabetización digital que en definitiva es algo de lo que yo estudié que me gustaría, me llamaría si tuviera la posibilidad de trabajar en el diseño e implementación de una política así lo haría. Creo

que sería algún cargo de gestión o asesoría de gestión, algo vinculado al tema de políticas públicas orientadas a la inclusión sería lo único que me interesaría (Entrevista, Doctor en Ciencias Sociales, 27 de septiembre de 2019).

Por otro lado, una doctora en Ciencias Económicas que realiza un trabajo académico pero de forma independiente plantea como interés poder insertarse institucionalmente buscando mayor estabilidad:

Digamos que es muy cómodo porque manejo mis tiempos, es súper flexible, puedo trabajar desde mi casa. Pero claro, no estoy formalmente en una institución, entonces se me da esa disyuntiva que a veces digo podría estar en un lugar más fijo, un organismo internacional o una universidad (Entrevista, Doctora en Economía, 13 de febrero de 2020).

Por su parte, una doctora en Historia plantea su interés por insertarse en el exterior, donde podría realizar un trabajo en una institución de referencia que no existe en Argentina, ni siquiera una similar:

Entonces si vos me decís ¿dónde quisieras trabajar que no hayas estado? En el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México. Sí, quisiera trabajar ahí. Que además, fijate, Argentina no tiene eso, Argentina tiene las cosas tan segregadas, tan segmentadas. Puede tener un montón de problemas presupuestarios, de administración, pero es un Instituto Nacional que regule todos los museos, todas las acciones de conservación, de gestión, incluso tiene sus escuelas que es educación superior y es antropología e historia juntas y acá no hay eso. O sea, lo que es patrimonio arqueológico, histórico, antropológico, se gestiona de maneras muy separadas: una parte va por provincia, otra parte va por las universidades, los museos van por otro lado. Entonces ahí hay una conjunción de cosas que hace también que las posibilidades de trabajo en México o de desarrollo del ejercicio de la profesión en México sean también más

integradas, sean más experiencias de cruces y eso es parte de lo que a mí me interesó, siempre me sedujo los cruces entre las disciplinas, como esas cosas que pasan la frontera de un lado a otro (Entrevista, Doctora en Historia, 3 de septiembre de 2020).

Se evidencia así, desde la voz de los propios doctores, el interés por otras posibilidades de inserción laboral en ámbitos diversos donde consideran que tienen competencias para poder desarrollarse: en la gestión gubernamental para el trabajo en alguna instancia de desarrollo de políticas públicas, o en ámbitos académicos vinculados a organismos internacionales. Sin embargo, no se presenta en los casos seleccionados un interés por el trabajo en el sector privado.

Por otra parte, al igual que vimos en el apartado anterior con el análisis de los motivos para una posible movilidad internacional, cuando se mencionan algunos intereses por insertarse en instituciones académicas del exterior no se hace considerando condicionantes macro político-económico nacionales sino que se asocia a intereses académicos y personales.

#### **6.4 Tipología de trayectorias doctorales**

A partir del análisis de los diferentes apartados hemos podido observar que las trayectorias laborales de los doctores en Humanidades y Ciencias Sociales, al igual que el resto de las grandes áreas de conocimiento, tienen dos principales destinos: los organismos de ciencias y tecnología, en especial el CONICET, y las universidades nacionales. Pero partiendo de los estudios citados, las proporciones en las que esto ocurre en el campo de las HCS son distintas respecto a todo el conjunto de disciplinas. En este sentido, a nivel nacional el CONICET es el principal destino laboral de doctores, mientras que para las HCS son las universidades nacionales.

En miras a poder diversificar el destino laboral de estos doctores, se han llevado adelante un ciclo de políticas públicas que buscaron la inserción en el sector productivo, industrial, en la administración pública y en organizaciones de la sociedad civil, pero fracasaron en sus intentos sin poder revertir las tendencias principales. De esta forma los

instrumentos de políticas posteriores vuelven a orientarse hacia la inserción de doctores en el ámbito académico.

Se analizaron los principales resultados de la encuesta a doctores en Humanidades y Ciencias Sociales que egresaron en la UNLP haciendo un trabajo comparado con la escala nacional. A partir de allí puede observarse que, si bien se mantienen muy altas tasas de empleo en doctores, en el caso de los doctores de la UNLP se registra que el empleo principal se concentra en mayor medida en la UUNN alcanzando el 70% de los casos, y la inserción en los organismos científicos nacionales se reduce al 16%. Esto evidencia que los doctores de HCS de la UNLP en mayor medida (70%) se insertan en el sistema educativo, mientras que se observa una menor inserción (16%) en los organismos científicos nacionales comparado con el promedio nacional (38%). Es importante considerar que no se disponen de datos comparativos con otras regiones del país, lo que permitiría dar mejores precisiones del problema.

A su vez analizamos la incidencia que se le otorga al doctorado en la obtención de empleos, y a partir de allí observamos cuatro respuestas diferenciadas según rango etario: un 70% de los menores de 40 años considera que tuvo una incidencia mientras que un 30% considera que en su trayectoria no la tuvo; y de manera análoga en los mayores de 40 años el 30% considera que tuvo una incidencia en su trayectoria laboral y un 70% que no la tuvo. A este aspecto lo complementamos con el análisis de las entrevistas a doctores, donde se identifican algunos argumentos por los cuales los diferentes casos consideran la incidencia o no de su formación doctoral en su trayectoria laboral.

Con lo planteado aquí y en el capítulo 5, podemos considerar que se configuran cuatro perfiles de trayectorias formativas y laborales de los doctores en Humanidades y Ciencias Sociales. Si bien pueden existir casos que no se asimilen de forma completa a esta tipología, la misma permite visualizar los diferentes sentidos que imprimió el doctorado en los itinerarios de los doctores según el momento laboral en el cual se encontraban al transitar esa instancia de formación. A su vez estos perfiles están estructurados en dos grupos que se diferencian por rangos etarios, donde si bien el límite establecido en los 40 años puede ser arbitrario y no siempre coincidente para todos los casos, permite ordenar las características generales de estos perfiles.

De esta forma, la heterogeneidad de experiencias tanto en las trayectorias de formación como en lo laboral, puede ser organizada de acuerdo con los sentidos con los cuales operó el doctorado según el momento de la trayectoria académico / profesional que las personas atravesaban. Si atendemos a las relaciones que se establecen entre las diversas temporalidades en la realización del doctorado, y los sentidos otorgados en lo formativo y laboral, es posible configurar una tipología de carácter exploratorio que contendría los siguientes tipos o perfiles de trayectorias doctorales que se muestran en el cuadro 23.

**Cuadro 23. Tipos de trayectorias doctorales en HCS**

Tipo de Trayectoria doctoral	Rango etario	Empleo previo al doctorado	Sentido del doctorado	Expresiones de las/os doctores	Financiamiento para estudios doctorales	Empleo posterior al doctorado
<b>Iniciación</b>	Menores de 40 años	Sin empleo previo, con empleos extra-académicos o cargos docentes temporarios	Iniciarse en el sistema científico y/o universitario	"Lo hago en función de que tiene una dimensión de trabajo" "Tenía la intención de meterme en lo que es el mundo más académico"	Obtienen beca de organismos de CyT o de Universidad; o se financian con su salario	Consiguen un empleo en el sistema educativo (principalmente como en Universidades en los cargos de Ayudante o JTP) o en organismos de CyT
<b>Complementaria</b>		Docentes (terciarios o universitarios) y gestión pública	Complementa la trayectoria laboral sin una incidencia directa	"Es un plus" "el doctorado, las redes internacionales, los proyectos de investigación y los colegas con los que una se vincula"	Obtienen beca de organismos de CyT o de Universidad	Sostienen o amplían sus oportunidades laborales en diferentes ámbitos (académicos y extra-académicos)
<b>Consolidación</b>	Mayores de 40 años	Docentes universitarios	Mantener posiciones laborales y expectativa de movilidad ascendente	"Exigencias del ámbito universitario" "Requisito para seguir" "la facultad necesitaba que nos doctoráramos y yo entonces tenía que responder a eso. Había algo de reciprocidad"	Obtienen mejores condiciones institucionales (licencias o mejores dedicaciones) o alguna beca especial	Mantienen y ascienden en sus cargos docentes (Titular o Adjunto) o se insertan en un organismo de CyT
<b>Consagración</b>		Docentes universitarios	Reconocimiento y prestigio en la trayectoria académica	Lo hice "porque tengo una profesión académica"	Sin financiamiento externo	Sostienen empleos o posiciones ya existentes

**Fuente: Elaboración propia**

**a. Trayectoria doctoral de iniciación:** En este tipo se consideran a los doctores con menos de 40 años que realizan su formación doctoral buscando iniciarse o como “puerta de entrada”<sup>165</sup> en el sistema científico o universitario. En este sentido, parten de estar sin otro empleo, con empleos que son extra-académicos o con empleos académicos temporarios. Estos estudiantes sostienen los estudios a través de dos mecanismos de financiamiento: logran conseguir una beca (de un organismo de ciencia y tecnología o de la propia universidad nacional) o con sus salarios laborales. Algunos ejemplos de este tipo que se abordaron en el capítulo 5 mencionan sobre su formación doctoral: “Lo hago en función de que tiene una dimensión de trabajo”, “Tenía la intención de meterme en lo que es el mundo más académico”.

En estos casos el doctorado funciona como habilitante para la inserción en el campo académico o universitario, donde estos doctores tienen alta posibilidades de ingresar en las carreras de investigadores de los organismos de ciencia y tecnología. Como ejemplo de ello un doctor responde sobre la incidencia del doctorado: “Sí, yo creo que sí hay incidencia. Todos en torno al mundo de la universidad y CONICET en mi caso, pero sí totalmente.”

**b. Trayectoria doctoral complementaria:** En este segundo tipo de trayectorias se incluye a doctores menores de 40 años que inician sus estudios con una inserción mixta o doble: siendo docentes de nivel terciario o universitario y habiendo realizado trabajos en la gestión pública. En estos casos el doctorado opera como una instancia importante en su trayectoria laboral, donde puede favorecer una regionalización, pero incide igual que otras dimensiones, funcionando como complemento y sin una incidencia directa. En este sentido el ejemplo posible es la doctora en Ciencias Sociales que plantea: “El doctorado es un plus”; “Sería como un complemento entre el doctorado, las redes internacionales, los proyectos de investigación y los colegas con los que una se vincula”. A su vez, para hacer sus estudios

---

<sup>165</sup> Según Canales Sánchez y Hamui Sutton (2020) “los doctorandos pueden convertirse en científicos cuando sus atributos personales, las expectativas, los significados y emociones del doctorando están relacionados con la tarea de investigar, cuando se han incorporado en la cultura académica durante el proceso de formación y en sus primeros años, cuando han asumido la secuencia de roles para ser científicos, y capitalizan los recursos a su disposición pues todo esto funciona como ‘puerta de entrada’ al campo científico a través de la producción de conocimiento” (p.78).

logran obtener una beca de algún organismo de ciencia y tecnología o de universidades nacionales como mecanismo de financiamiento.

En estos casos, una vez egresados del doctorado logran sostener o ampliar sus oportunidades laborales pero no solo en el ámbito académico sino también en ámbitos extra-académicos (gestión pública, trabajo independiente o con organismos internacionales) donde, si bien agrega un valor, la formación doctoral es parte de otros factores a considerar para su la contratación laboral.

**c. Trayectoria doctoral de consolidación:** En este tercer tipo se incluyen a doctores mayores de 40 años que inician el estudio doctoral impulsados por las políticas institucionales que se iniciaron en algunas universidades, o bien por exigencias externas como la necesidad de aumentar sus credenciales para sostenerse a futuro en los cargos académicos obtenidos, considerando la creciente competencia que provoca el aumento considerable de egresados del doctorado. En este sentido dos casos que se abordaron en el capítulo 5 mencionan que hicieron sus doctorados por “exigencias del ámbito universitario” o como “Requisito para seguir” en el ámbito académico, mientras que otra doctora expresaba que “la facultad necesitaba que nos doctoráramos y yo entonces tenía que responder a eso. Había algo de reciprocidad”. A su vez, en estos casos existen mecanismos de financiamiento institucionales de las universidades nacionales como pueden ser mejoras en las condiciones laborales (licencias o mayores dedicaciones) donde se puede utilizar ese tiempo para la realización de esta formación, como la obtención de alguna beca especial que no establece límites etarios.

En estos casos, el doctorado es considerado como un factor de consolidación que permitiría sostener la posición laboral y con expectativa de movilidad ascendente<sup>166</sup> en la carrera académica llegando a los escalafones más altos (adjunto o titular), así como abrir nuevas oportunidades laborales tanto en universidades nacionales como en organismos de ciencia y tecnología. Un ejemplo de ello se manifiesta en las palabras de la doctora en Educación que menciona: “Pero cuando me doctoré inmediatamente me empezaron a proponer cosas que no me venían pasando, me llamaban de revistas académicas para que evaluara artículos, de congresos para que fuera jurado”. Otro ejemplo, en las palabras del

---

<sup>166</sup> Por movilidad se entiende el desplazamiento de individuos o grupos de una posición social a otra. La movilidad vertical ascendente supone el desplazamiento hacia una posición social y/o profesional superior (Cavalli, 1997, p.1005).

doctor en Ciencias Sociales cuando dice: “Para seguir estando en la facultad, en el ámbito académico cumplió su función. Ahora soy profesor titular y no podría ser profesor titular si no tuviera un cargo de doctor”.

**d. Trayectoria doctoral de consagración:** Por último, en este tipo se incluye a doctores de más de 40 años, con trayectoria académica de más larga duración y que inician la formación doctoral como un mecanismo de consagración de una carrera. Un ejemplo posible de esta tipología es el de la doctora que en el capítulo 5 menciona que realizó el doctorado “porque tengo una profesión académica”, sin enunciar otros intereses de crecimiento o intereses institucionales. En estos casos donde ya existe un trabajo académico sostenido en el tiempo, no se buscan mecanismos de financiamiento externos para la realización de la formación doctoral por los requisitos o condicionamientos que traen aparejados. Además, una vez alcanzado el doctorado lo que principalmente otorga es prestigio o reconocimiento en esa trayectoria sin tener mayores incidencias en nuevas oportunidades laborales o posiciones dentro del ámbito universitario o científico, sino consagrar la trayectoria existente.

Si bien podría existir una quinta tipología definible como “trayectoria discontinua” que incorpore a quienes no han finalizado sus estudios doctorales, entendemos que no han sido abordados en esta tesis los casos para incluir esta tipología. Por otro lado, consideramos que no es sencillo definir con claridad cuándo un estudiante abandonó definitivamente un estudio de doctoral, ya que el desarrollo de los programas no suele estar estructurado ni regulado por un plazo máximo de tiempo en todos los doctorados, y es posible que se prolongue por muchos años el estudio sin tener alguna incidencia en esa trayectoria.

En todo caso, el análisis de los casos concretos bajo la forma de una tipología (sea ésta u otra) también permite apreciar que no es posible “fijar” un conjunto de atributos estables para dichos casos. Así es como puede haber trayectorias que puedan partir del interés de consolidar su trayectoria laboral, efectivamente consigan algún tipo de financiamiento externo de la propia universidad o de otra universidad, como doctores que inician su trayectoria con el interés de acceder a la carrera académico o universitario pero eso efectivamente no sucede posteriormente porque no se hayan creado nuevos cargos o vacantes en la universidad, por la competencia por esos cargos, como por otras situaciones posibles.

Asimismo, las trayectorias formativas y laborales de los doctores no solo están en relación con los puntos de partida del propio recorrido personal de los sujetos, sino en el marco de un conjunto de políticas públicas que promueven, incentivan, orientan, obstaculizan determinados tipos de recorridos posibles modificando las oportunidades presentes hasta el momento. Además, participan de un conjunto de tradiciones o culturas institucionales que también operan como condicionante de estos recorridos. En este sentido, entender esta tipología como parte del análisis de trayectorias en un contexto puntual con ciertas políticas públicas e institucionales, permite delinear algunas posibles configuraciones actuales pero que pueden no ser estables en el tiempo.

## Conclusiones

Tres dimensiones sobre la formación doctoral y su inserción laboral atraviesan esta investigación: el análisis de las políticas públicas científico–universitarias que promueven la formación de doctores desde el año 2000; el estudio de la expansión y diversificación de los programas de doctorado en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales; y el análisis de las trayectorias formativas y laborales de doctores de reciente graduación.

Las políticas para el nivel de doctorado experimentaron un fuerte impulso luego de la salida de la crisis del 2001 en la Argentina, motorizadas en primera instancia por modificar el diagnóstico crítico que había elaborado el directorio del CONICET por esos años y caracterizaba al organismo en un estado muy delicado en cuanto a su planta de investigadores quienes lo definieron como “Cajón del muerto”<sup>167</sup>. Esta enunciación representaba la escasa proyección futura que tenía el principal organismo científico del país si no se modificaba esta situación de forma sustancial.

Como parte del análisis realizado, presentamos en esta tesis un conjunto de antecedentes de la oferta universitaria de formación para el nivel de doctorado como de los diferentes instrumentos utilizados por organismos científicos y universidades para financiar este tipo de estudios de posgrado. En línea con esto, se sostuvo que la Universidad Nacional de La Plata tuvo una impronta fundacional muy característica para el país en el nivel de doctorado, que la distingue de las otras universidades nacionales (Buenos Aires y Córdoba) tanto por su interés científico y experimental en la formación como por los requisitos de producción de conocimiento para el otorgamiento del título académico. En virtud de este propósito fueron creados, en los primeros años de la nacionalización, diez doctorados en diversos campos disciplinares.

A su vez, en la década de 1950 se conformaron el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONCIET) y la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) como parte de la creación de un conjunto más amplio de organismos que se sumaron a las ya existentes universidades nacionales para dar forma al conglomerado científico nacional, en correspondencia con procesos similares

---

<sup>167</sup> Entrevista, ex miembro del directorio CONIET, 14 de noviembre de 2019

de desarrollo de la ciencia a nivel global y regional. Estas dos instituciones, si bien se caracterizan por ser autárquicas y estar conducidas por un directorio, se distinguirán por su autonomía frente a los intereses del Estado (el CONICET se formó con autonomía frente a los intereses del Estado, mientras que la CIC se conformó con un marcado vínculo a los intereses y problemas territoriales de la Provincia de Buenos Aires), por la escala (el CONICET con gran presupuesto tiene un alcance nacional, mientras que la CIC se circunscribe a la Provincia de Buenos Aires y con bajo presupuesto) y por la primacía de ciertos campos disciplinares (el CONICET se volcó más hacia las ciencias básicas, mientras que la CIC se pensó más asociada a las ciencias aplicadas y técnicas que pudieran hacer transferencia de conocimiento). Sin embargo, ambas instituciones serán promotoras centrales en la formación de posgrado y en el desarrollo de la investigación, a través de políticas de becas para la formación de jóvenes graduados y con la creación de una carrera de investigador científico que permitía que docentes universitarios pudieran abocarse de forma más exclusiva a las actividades de investigación.

A partir del año 2002 el gobierno nacional decidió promover la formación de posgrado a través de una política expansiva de aumento en la cantidad de becas otorgadas por el CONICET, pero con una continuidad en los instrumentos utilizados para la promoción de la formación en el nivel. Luego, el CONICET fue direccionando estos fondos para promover exclusivamente el nivel de doctorado en desmedro de otros niveles de posgrado como las maestrías y especializaciones. Se sostuvo en la presente tesis que el CONICET orientó al organismo científico provincial y a la Universidad Nacional de La Plata en la importancia otorgada al nivel de doctorado, lo cual puede observarse en el progresivo direccionamiento que fueron teniendo las becas de esas instituciones hacia ese nivel de formación.

Esta política promovió un crecimiento notable de la oferta de programas doctorales a nivel nacional, en especial en las áreas de menor desarrollo como las Humanidades y Ciencias Sociales. En el caso de la UNLP, durante este período se crearon doce doctorados nuevos y la matrícula creció en un 65% en todos los campos disciplinares entre los años 2005 y 2018. Si observamos el campo de las HCS se observa el aumento aún más pronunciado, duplicando sus ingresantes en el nivel, destacándose por sobre las demás áreas de conocimiento.

Asimismo, se destacan un conjunto de transformaciones recientes en las políticas de los organismos científicos con respecto al campo específico de las Humanidades y Ciencias Sociales, que son el reflejo de un conjunto de disputas por la distribución de legitimidad y el uso del poder tal como destacan los debates en torno a las disciplinas científicas. De esta forma, al analizar los procesos de conformación de estas instituciones en Argentina se evidencia una primacía de ciertas disciplinas por sobre otras, en el gobierno de los organismos, en la asignación de recursos y en la definición de áreas prioritarias. A pesar de las diferencias establecidas entre la CIC y el CONICET, ambas coincidieron, al momento de su creación, en no incorporar a las Humanidades y Ciencias Sociales dentro de las disciplinas que conformaban sus directorios. En los siguientes períodos históricos este campo disciplinar recibirá tratamientos diferenciados que darán cuenta de la escasa relevancia que se le ha otorgado al área. Hacia los años 2000 se observan algunos cambios en estos organismos en cuanto a la relación con las Humanidades y Ciencias Sociales: el CONICET promueve la distribución equitativa del 25% en los ingresos a carrera y becas para cada gran área de conocimiento; mientras que la CIC crea por primera vez en el año 2001 una Comisión Asesora del área, muestra clara de una jerarquización de este campo disciplinar en organismos científicos que llevan más de 60 años de existencia.

Uno de los aportes de esta investigación consistió en la identificación de una creciente complejidad y diferenciación en los programas de doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales en la Argentina, cuestión que redundó en la institucionalización de diversos “estilos doctorales” configurados a partir de: criterios matriculares que varían en su selectividad o mayor apertura; orientaciones más académicas o profesionalizantes en la formación y producción de conocimiento; formatos institucionales más estructurados o personalizados; tradiciones disciplinares y/o institucionales más o menos arraigadas. De esta forma, en un marco nacional de expansión creciente de la formación doctoral que se expresa en la proliferación de distintas ofertas institucionales y en una demanda creciente por parte del estudiantado, se reconocieron cuatro estilos posibles de programas doctorales: abierto-profesional; abierto-académico; selectivo-profesional; selectivo-académico.

A su vez, teniendo en cuenta que el área de las Humanidades y Ciencias Sociales venía experimentando en nuestro país un rezago en la institucionalización y consolidación de la formación en ciclos de modernización universitaria previa, se reconoce un crecimiento

más acelerado y extendido a partir de los años 2000 en el área. Esta expansión también se observa en la oferta de la UNLP, que si bien ya contaba desde principios del siglo XX con carreras de doctorado en este campo (Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación e Historia), desde el año 2000 creó doce doctorados nuevos, de los cuales siete pertenecen a las Humanidades y Ciencias Sociales.

Otro resultado de la investigación fue la identificación de diversos perfiles en las trayectorias formativas y laborales de los doctores en Humanidades y Ciencias Sociales, organizados a partir de los sentidos con los cuales operó el doctorado según el momento de la trayectoria académico y/o profesional que atravesaba cada persona al momento de realizar esa formación, el rango etario, el empleo previo al iniciar la formación doctoral, el tipo de financiamiento conseguido y el empleo posterior a doctorarse. De esta forma se buscó establecer una relación entre las trayectorias formativas y las laborales de los doctores, las cuales se caracterizan por su heterogeneidad. En lo formativo, las trayectorias están atravesadas por culturales académicas que promueven cierta endogamia institucional, donde existe una clara continuidad disciplinar entre los estudios de grado y de doctorado, con multiplicidad de formas de ejercicio de dirección de tesis y donde los sentidos otorgados a la realización del doctorado están diferenciados según el punto de partida al momento de realizar la formación. En lo laboral, las trayectorias de los doctores suelen tener dos destinos principales: organismos científicos y universidades nacionales, y la incidencia que se le otorga al doctorado para la obtención de empleos difiere según el rango etario. Atendiendo a estas características heterogéneas de los doctores en Humanidades y Ciencias Sociales, se desarrolló una tipología de cuatro trayectorias doctorales: iniciación; complementaria; consolidación y consagración.

A su vez, se podría reconocer como otro aporte de la tesis la reconstrucción de la trayectoria histórica de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, sus vínculos institucionales y el desarrollo de ciertas disciplinas científicas. En este sentido se destaca la especial vinculación que estableció con la UNLP desde sus orígenes, siendo presidida en su fundación por docentes e investigadores de esa casa de estudio que en su mayoría habían sido perseguidos o cesanteados durante el peronismo. De esta forma, se apoyó en los institutos de investigación de esa universidad y en los laboratorios de dependencia provincial (en particular el LEMIT) para constituir su planta de investigadores

formados. Esta marca fundacional entre la CIC y la UNLP continuó desarrollándose conformando una red de relaciones, con pasajes de investigadores de una institución a la otra en diversos cargos hasta la actualidad.

Por otra parte, importantes interrogantes quedan abiertos en relación con los programas y trayectorias doctorales de otros campos disciplinares, si se extendiera el análisis a diferentes tradiciones disciplinares, ámbitos de formación y sectores de inserción laboral. Tal como se ha planteado, la formación doctoral se desarrolló desde los años 2000 en todos los campos disciplinares, incluyendo algunos más novedosos asociados a la informática y a las nuevas tecnologías, en donde resulta relevante indagar sobre los perfiles de los doctores que se pretende formar, los modos particulares en que transitan esas instancias formativas, los tipos de circulación e inserción laboral que tienen una vez egresados. A su vez, la pandemia COVID-19 ha sido un hecho social total y global (Assusa y Kessler, 2020) que movilizó un conjunto importante de recursos del sector público y privado hacia el campo científico a nivel global y nacional de forma que algunas áreas de investigación tendieron a fortalecer determinados campos de conocimiento. En este sentido, interesa indagar a futuro: ¿Cómo se han actualizado las líneas de investigación y formación en programas doctorales más tradicionales de las Ciencias Exactas y Naturales? ¿Cuáles son las variables (disciplinares, académicas, de mercado) que impulsan la creación de nuevos programas en esas grandes áreas disciplinares? ¿De qué formas ha incidido en la formación y en la agenda de investigación la pandemia COVID-19? ¿Existieron políticas nacionales que se hayan desarrollado en los últimos años para orientar la formación doctoral en determinados campos disciplinares? ¿Cómo se reconfigura la movilidad académica internacional y de manera más amplia, la internacionalización de los doctorados luego de la pandemia en el marco de procesos de virtualización de la formación?

Otro camino de investigación que se abre en continuidad con esta tesis es aquel que profundiza en la nueva agenda de políticas en torno al campo disciplinar de la Educación en el CONICET. El directorio de este organismo científico inició un proyecto en el año 2017 (Resolución N° 3227) de identificación de áreas clave y de vacancia en algunos campos, para lo cual se crearon redes disciplinares compuestas por reconocidos investigadores de la institución que debían elaborar un diagnóstico de las mismas y sugerir algunas políticas para su fortalecimiento. Hasta ahora son seis las redes creadas: en el año 2018 las redes de

Geología, Informática y Comunicaciones, Veterinaria; y en el año 2019 las de Educación, Ingeniería de Procesos e Ingeniería Civil.

De esta forma, el principal organismo científico nacional busca promover el área de Educación, pretendiendo revertir la subrepresentación de quienes investigan en este campo dentro del organismo y de quienes obtienen una beca de formación doctoral. Cabe destacar que esta disciplina es la primera elegida dentro del campo de la Humanidades y Ciencias Sociales. En octubre de 2021, la Red Disciplinar de Educación presentó un informe coordinado por Sandra Carli que da cuenta del estado de situación del campo en el organismo y se destaca que actualmente hay solo 160 investigadores, que representan en CONICET el 1,5% y en la Gran Área de Ciencias Sociales y Humanidades el 6,6%. La cantidad de becarios doctorales y posdoctorales en la población de Educación son 219, con una baja presencia de graduados/as de carreras de Educación que profundicen en aspectos pedagógicos específicos. A su vez, el informe menciona que existen varios núcleos de vacancia como: la educación inicial y de primaria; la educación intercultural; la educación ambiental; las transformaciones del sistema educativo; la formación para el trabajo; la educación sexual integral; la desigualdad educativa ante la brecha digital, entre otras temáticas. Por último, este informe elaboró catorce recomendaciones entre las que se destacan la creación de una comisión asesora de Educación que sea autónoma y la elaboración de convocatorias focalizadas para fortalecer la disciplina.

Estos hechos le otorgan un renovado interés a nuestro objeto de estudio, ya que posiblemente inauguren una nueva agenda de políticas científicas, de revisión de mecanismos de evaluación y de establecimiento de áreas prioritarias. En este sentido algunas preguntas que se abren son: ¿Qué factores llevaron al CONICET a priorizar el fortalecimiento de la disciplina de Educación por sobre otros campos disciplinares? ¿Qué debates se dan hacia adentro de la red disciplinar de Educación en cuanto a los desafíos en la formación doctoral? ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación se ponen en discusión en el organismo para estimular los ingresos a carrera en la disciplina? Estos son algunos de los ejes e interrogantes que se abren para una continuidad a futuro de la investigación publicada en esta tesis.

## **Bibliografía**

Aarnikoivu, M.; Nokkala, T.; Siekkinen, T.; Kuoppala, K. y Pekkola, E. (2019). Working outside academia? Perceptions of early-career, fixed-term researchers on changing careers. *European Journal of Higher Education*, Vol. 9/2, pp. 172- 189.

Abbattista, M. L.; Barletta, A. y Lenci, L. (2016). La historia va al tribunal en La Plata: Una vuelta de tuerca sobre comprender y juzgar. En: Piovani, J. I.; Ruvituso, C.; Werz, N. eds. *Transiciones, memorias e identidades en Europa y América Latina*. Madrid, Frankfurt an Main: Iberoamericana; Vervuert. pp. 97-127.

Abbattista, M. L. (2019). *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría: El retorno de Oscar Iván Ivisseovich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Acosta, F.; Fernández, S.; Ríos, L. (2015). Universidades 'fundacionales' y universidades de 'creación reciente': análisis histórico comparado sobre los cambios en la configuración del sistema universitario argentino. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.

Albornoz, M., Fernández Polcuch, E. & Alfaraz, C. (2002). *Hacia una nueva estimación de la “fuga de cerebros”*. Centro Redes. Buenos Aires.

Albornoz, M. (2004). Política científica y tecnológica en Argentina. En *Temas de Iberoamérica. Globalización, Ciencia y Tecnología*. Volumen 2. Editados por Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Albornoz, M. (2007). *Los problemas de la ciencia y el poder*. CTS. Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Albornoz, M. y Gordon, A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). En M. Albornoz y J. Sebastián (eds.), *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*, Madrid, CSIC.

Alcántar, G. (2009). El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica: expresión de la política educativa cardenista. *Perfiles educativos*, Vol.31 N°124 México.

Alconada Aramburu, C. (1986) Mensaje pronunciado por el Ministro de Educación y Justicia de la Nación con motivo del restablecimiento de la autonomía universitaria. Universidad Nacional de La Plata. 30 de Mayo de 1986.

Aliaga, J. (2019). Ciencia y tecnología en la Argentina 2015-2019: panorama del ajuste neoliberal. *Revista Ciencia Tecnología y Política*. Año 2, N°3, jul- dic 2019. Buenos Aires.

Altbach, P. (1996). The Review and the Field of Higher Education, en *The Review of higher education*, Vol. 20, N°1, John Hopkins University Press.

Altbach, F. G.; Yudkévich, M. y Rumbley, L. E. (2015) Academic inbreeding: local challenge, global problem. *Asia Pacific Educ. Rev.* 16, 317–330. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9391-8>

Araujo, S. y Walker, V. (2020). El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. 9; 1; 11-29

Arja, H. (2017). Doctorate holders outside the academy in Finland: academic engagement and industry-specific competence. *Journal of Education and Work*, 30:1, 53-68. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2015.1119257>

Armsby, P., Costley, C., Cranfield, S. (2017). The Design of Doctorate Curricula for Practising Professionals. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. doi:10.1080/03075079.2017.1318365.

Assusa, G.; Kessler, G. (2020). Pandemia y crisis social: activación de repertorios históricos, exploraciones metodológicas e investigación sociológica. *Universidad Nacional de General Sarmiento; Prácticas del oficio*; 25; 12; 33-47.

Auriol, L., M. Misu and R. Freeman (2013). Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators. OECD Science, Technology and Industry Working

Papers, No. 2013/4, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>

Auriol, L. (2010). *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Barba, F. E. (1972). Nota sobre los orígenes de la Universidad de La Plata. *Trabajos y Comunicaciones*, 21: 11-32. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1085/pr.1085.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1085/pr.1085.pdf)

Barletta, A. M. (2011). La Revista Archivos de Ciencias de la Educación: Apuntes para una o varias historias institucionales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5 (5): 17-36.

Barnes, B. (1982). *T. S. Kuhn and social science*. New York: Columbia University Press.

Barreiro, A. y Davyt, A. (1999). *Cincuenta años de la Oficina Regional de Ciencia y Tecnología para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ORCYT/UNESCO). Un análisis histórico de la cooperación en la región*. Montevideo: UNESCO.

Barreneche, O. y Viguera, A., (2014). Ensayo introductorio. Buenos Aires en el contexto nacional, 1943-2001. En: O. Barreneche (Dir.). *Del primer peronismo a la crisis de 2001*. Gonnet; Historia de la provincia de Buenos Aires: 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unipe; Edhasa.

Barsky, O. (1995). *El sistema de posgrado en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Serie Estudios y Propuestas.

Barsky, O. (1997). *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires: Troquel.

Barsky, O. y Davila, M. (2009). *La evaluación de posgrados en la Argentina*. Documento de Trabajo 226. Departamento de Investigaciones de la Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Basualdo, E. (2011). *Sistema político y modelo de acumulación. Tres ensayos sobre la Argentina actual*. Buenos Aires, Cara o Ceca.

- Basualdo, E. y Manzanelli, P. (2016). Régimen de acumulación durante el ciclo de gobiernos kirchneristas. En: Revista Realidad Económica N° 304 pp. 6-40, IADE, Buenos Aires.
- Bazeley, P. (2003). Defining 'Early Career' in Research. *Higher Education*, 45 (3), 257–279.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, Año 1, Nro. 1. Buenos Aires, noviembre-diciembre de 1993.
- Beigel, F. (2010). Autonomía y Dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980). Biblos, Buenos Aires
- Beigel, F. (2013). David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia. *Pensamiento Universitario*. Año 15, N°15, Buenos Aires, pp.15-34.
- Beigel, F. y Sabea, H. (2014). Dependencia académica y profesionalización en el sur. *Perspectivas desde la periferia*. EDIUNC. Mendoza.
- Beigel, F., y Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanidades en la Argentina. *Información, Cultura y Sociedad*, 32, 11–35.
- Beigel, F. (2017). Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. *Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina: Las Publicaciones de los Investigadores del CONICET*, DADOS – Revista de Ciências Sociais, 60 (3), 825-865.
- Bekerman, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista Iberoamérica de Educación Superior*. Núm. 18 Vol. VII. pp. 3-23
- Bekerman, F. (2018). La investigación científica argentina en dictadura. *Transferencias y desplazamientos de recursos (1974-1986)*, Mendoza, EDIUNC.
- Berteaux, D. (2005) [1976]. *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Bilmes, J. (2018). YPF-Tecnología (Y-TEC) y su rol en la política científico-tecnológica nacional. *Ciencia, tecnología y política*, 1 (1).

- Bloor, D. (1976), Knowledge and Social Imagery, Londres, Routledge
- Boehe, D. M. (2014). Supervisory styles: a contingency framework. *Studies in Higher Education*.
- Bontempi, L. (1959). Algunos aspectos de la física actual. *Revista de la Universidad*. Número 9. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92821>
- Boud, D. y Lee A. (2009). *Changing Practices of Doctoral Education*. London: Routledge
- Bourdieu, P. (1997) [1986]. La ilusión biográfica. En Bourdieu, P. *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160. Publicado originalmente en *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 1-2, 1976, bajo el título *Le champ scientifique*. Traducción de Alfonso Buch, revisada por Pablo Kreimer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit
- Briedis, K. (2020). German study: most doctoral candidates are satisfied with their situation. *The Doctoral Debate*, EUA-CDE. Disponible en: <https://eua-cde.org/the-doctoral-debate/167:the-situation-of-doctoral-candidates-in-germany-better-than-expected.html>
- Brugaletta, F.; González Canosa, M.; Starcenbaum, M.; Welschinger, N. (comps.) (2019) *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva* | Salvarezza, R. [et al.] La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Brunner, J. (1990) *La educación superior en América Latina*, FLACSO-Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- Buchdinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Subtítulo: Buenos Aires, Editorial Sudamericana

Bustelo, N. (2015). El legado tardío del "filósofo socialista" Alejandro Korn. Apuntes sobre los Cuadernos de La Plata (1968-1972). X Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía FaHCE-UNLP, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. EN: Actas X Jornadas (2015). Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía.

Busto Tarelli, T. (2010) Formación de recursos humanos en Argentina: análisis de la política de becas de posgrado. En: Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación. Coordinación Osvaldo Barsky y Mabel Dávila. 1ra edición. Buenos Aires. Editorial Teseo.

Bush, V. (1999) [1945]. Ciencia, una frontera sin fin. Un informe al presidente, julio de 1945. Revista Redes, N°14. UNQ

Capano, G. (1996). Political science and the comparative study of policy change in higher education: theoretic-methodological notes from a policy perspective. En Higher Education, vol. 31, núm. 3.

Canal Domínguez, J.F. y Rodríguez Gutiérrez, C. (2016). Doctoral training and labour market needs. Evidence in Spain, Research Evaluation, Volume 25, Issue 1, January, Pages 79–93. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv024>

Canales Sánchez, A. y Hamui Sutton, M. (2020). Variables clave en el paso del joven doctor a la actividad científica. RAES, 12(20), pp. 73-88

Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. Bogotá, Colombia.

Castells, M. (2002). La dimensión cultural de internet, Universitat Oberta de Catalunya, julio.

Castiñeiras, J. (1938). Algunos aspectos de la obra de Joaquín V. González. Universidad Nacional de La Plata.

Cátedra Libre CPS (2020). Ciencia y tecnología en la provincia de Buenos Aires. Revista Ciencia, Tecnología y Política. Año 3, N° 4, Mayo 2020. Buenos Aires.

Cavalli, A. (1997). "Movilidad social". En N. Bobbio, N. Matteucci y G. Pasquino. Diccionario de Política. Siglo Veintiuno Editores: México.

Chiroleu, A. (2000). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras). A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente, San Miguel, Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ciappina, C. (2015). Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP: Una historia de Formación y Política: 1934-1998. Tesis de doctorado. UNLP.

CIFRA (2016). La naturaleza política y económica de la alianza Cambiemos. DT N° 15. Buenos Aires, Argentina.

Cingolani, C. (2013). Datos histórico relevantes de la división geología del Museo de La Plata: desde Rodolfo Hautal hasta Alfredo J. Cuerda. En III Congreso Argentino de Historia de la Geología / Ricardo N. Alonso; edición literaria a cargo de Ricardo N. Alonso. - 1a ed. - Salta: Mundo Gráfico Salta Editorial, 2013.

Clarín (2016). Recorte en el Conicet: Polémica por las investigaciones de Star Wars, Antejito y el Rey León. Publicado el 22 de diciembre. Disponible en: [https://www.clarin.com/sociedad/recorte-conicet-polemica-investigaciones-star-wars-antejito-rey-leon\\_0\\_ryqI\\_wt4e.html](https://www.clarin.com/sociedad/recorte-conicet-polemica-investigaciones-star-wars-antejito-rey-leon_0_ryqI_wt4e.html)

Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México: UAM.

Clark, B. (1987). The Academic Life. Small worlds, Different Worlds. New Jersey, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Coll Cárdenas, M. (2005). La Universidad nueva entre 1897 y 1995. En: La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897 – 1997. UNLP, La Plata.

Collins, P. (1988). Research Performance and Migration: two SEPSU Studies. Scientometrics, 14 (3/4), 201-211.

Comisión de Investigación Científica de la provincia de Buenos Aires. (1958-2018). Memorias institucionales.

CONEAU (2019). Posgrados acreditados de la República Argentina: editado por Jorge Lafforgue. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 380 p. ISBN 978-987-3765-51-3.

CONICET (1989a). Aportes para una memoria [enero 1984-julio 1988]. Panorama General, Buenos Aires, CONICET.

CONICET (1989b). Aportes para una memoria [enero 1984-julio 1988]. Carrera del investigador científico y tecnológico, Buenos Aires, CONICET.

CONICET (2014). Informe “Eficiencia del Programa de Becas de Postgrado del CONICET en la obtención de Títulos de Doctorado”.

Coscarelli, M. (2006). Tradiciones en la formación de profesores de Física en el período fundacional de la U.N.L.P. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13283/ev.13283.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13283/ev.13283.pdf)

Cruz-Castro, L. y Sanz-Menéndez, L. (2010). Mobility versus job stability: Assessing tenure and productivity outcomes. Research Policy, Vol. 39/1, pp. 27-38. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2009.11.008>

Cruz-Castro, L.; Pablo, S. y Sanz Menéndez, L. (2010). La situación profesional y las carreras de los doctores en humanidades, en Revista d'Arqueologia de Ponent, N° 20.

Cueto, M. (1989). Excelencia científica en la periferia. Lima. GRADE-CONCYTEC.

Dagnino, R.; Thomas, H. y Davyt, A. (1996). El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: Una interpretación política de su trayectoria. Redes, Volumen 3, N°7.

Dagnino, R. y Thomas, H. (2000). Elementos para una renovación explicativa–normativa de las políticas de innovación latinoamericanas. Espacios, 21 (2). Caracas, Venezuela.

De La Fare, M. (2008). La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. Archivos de Ciencias de la Educación, 2 (2): 103-120.

De la Fare, M.; Lenz, S. (2012). El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

De la Fare, M. (2021). Los doctorados en Brasil: características y reorientación de la política de evaluación del sistema nacional de posgrado stricto sensu. En Unzué, M y Emilliozzi, S. – Compiladores (2021) Formación doctoral, universidad y ciencias sociales. IIGG.

De la Fare, M. y Rovelli, L. (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Costa Rica, Vol. 21, p. 1-30.

De la Fare, M., Rovelli, L. y Unzué, M. (2021) Formación e inserción de personas doctoradas en ciencias sociales y humanas en América Latina. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 26, Núm. 91, pp. 999-1005.

Delgado, A. (2016). Laboratorio de Ensayo de Materiales del Ministerio de Obras Públicas (1942-1980). 1ª edición ilustrada. La Plata. ISBN 978-987-1227-10-5.

Didou Aupetit, S. (2009). ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y el Caribe. En Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (2009) Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. Edición, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). México.

Durkheim, E. (1996). L'évolution pédagogique en France, Presses Universitaires de France, Paris.

Ehrenberg, R.; Jakubson, G.; Groen, J.; So, E. y Price, J. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities. En Educational Evaluation and Policy Analysis, vol. 29, núm. 2, 134-150.

Emiliozzi, S. (2020). Los/as Doctores/as en Ciencias Sociales en Argentina. Un análisis de sus trayectorias formativas, Revista Argumentos.

Escudero, M. C. y Salto, D. J. (2018). Más mercado, menos estado: el financiamiento de los posgrados en Argentina. En: Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – ene/jun 2019, pp. 65-84. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

European University Association, Council of Doctoral Education- EUA- CDE (2017). Survey on Doctoral Education in Europe. Disponible en: <https://eua-cde.org/reports-publications/247:survey-on-doctoral-education-in-europe.html>

Fanelli, A. M. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación; Universidad del Norte; Revista de Educación Superior en América Latina; 1; p. 14-15.

Feld, A. (2010). Planificar, gestionar, investigar. Debates y conflictos en la creación del CONACYT y la SECONACYT (1966-1969). Eä jorunal. Vol. 2, N°2. ISSN 1852-4680.

Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”. En: Versiones, N° 11. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Fernández Fastuca, L. (2018). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. En: Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic., pp. 201-217. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Filmus, D. (2019). La situación de la ciencia y tecnología en Argentina. Realidad y desafíos. Fundación Carolina.

Finocchio, S. (Coord.). (2001). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Documentos y notas para su historia. La Plata: UNLP. FAHCE: Al Margen. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.142/pm.142.pdf>

Fontaine, G. (2015). El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos. Barcelona: Anthropos Editorial, Quito: FLACSO Ecuador.

Fuller, S. (2016). Embrace the inner fox: Post-truth as the STS symmetry principle universalized. Social Epistemology Review & Reply Collective.

- Fuller, S. (2017). Is STS all talk and no walk?. *EASST. Review* 36(1).
- García de Fanelli, A. M. (2001). *La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales*. Buenos Aires. AR; Universidad de Belgrano. Documentos de trabajo N°80
- García de Fanelli, A. M. (2008). Políticas públicas frente a la “fuga de cerebros”: reflexiones a partir del caso argentino. *Revista de la educación superior*, n°4, pp. 111-121.
- Garforth, L. y Cervinková, A. (2009). Time and trajectories in Academic Knowledge Production. En Ulrike Felt (Ed.) *Knowing and Living in Academic Research. Convergences and heterogeneity in research cultures in the European context*. Prague: Institut of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic.
- Gargano, C. (2015). *Ciencia en dictadura: trayectorias, agendas de investigación y políticas represivas en Argentina*. Buenos Aires: INTA, 2015.
- Germani, A. A. (2004). *Gino Germani. Del antifascismo a la sociología*. Buenos Aires. Taurus.
- Girbal, N. (2010). Organización y gobernanza de la ciencia y tecnología. En: Albornoz, Mario. *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamericana*. 1ª ed. Buenos Aires. Eudeba.
- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En: T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia. Anthropos. Serie II.
- González, M. y Marano, M. G. (2007). *La Facultad de Derecho entre la profesión y... ¿la investigación? Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Gordon, A. (2017). *Estudio comparado de las política de ciencia, tecnología y educación superior en Argentina, Brasil y Chile (1990-2010)*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

Hamui Sutton, M. y Canales Sánchez, A. (2018). Itinerarios científicos: del encauzamiento formativo al arribo laboral en R. G. Ramírez García y J. R. Rodríguez Jiménez. (Coord.). Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos. Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.

Hasgall, A.; Saenen, B. y Borrell-Damian, L. (2019). Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures. European University Association. Switzerland

Hasgall, A. (2020). Doctoral education and COVID-19: The impact on early-career researchers, Ginebra: EUA Council of Doctoral Education. Disponible en: <https://eua-cde.org/the-doctoral-debate/172:doctoral-education-and-COVID-19-the-impact-on-early-career-researchers.html>

Herrera, A. (1995). Dossier: Los determinantes sociales de la política científica en América Latina. Política científica explícita y política científica implícita. Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia, 2 (5), 117-131.

Hey, A. P. y Mendes Catani, A. (2008). Produção de doutores na área de humanidades: excesso ou má distribuição? Revista ADUSP, Julho, 56-58. São Paulo.

Hurtado, D. (2010). La Ciencia Argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000. Buenos Aires: Edhasa,

Hurtado, D. (2011). Surgimiento, alienación y retorno. La revista del Plan Fénix, Año 2, N° 8.

Informe Dirección Nacional de Información Científica (DNIC) (2020). LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EMPRESAS EN ARGENTINA. INFORME 2020. Encuesta sobre I+D del Sector Empresario Argentino (ESID). Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Link: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_empresas\\_24-07.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_empresas_24-07.pdf)

Informe Dirección Nacional de Información Científica (DNIC) (2021). INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS. Año 2019. Informe sectorial de resultados del Relevamiento Anual a Entidades que Realizan Actividades Científicas y Tecnológicas. Disponible en:

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/12/informes\\_sectoriales\\_ract\\_upub\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/12/informes_sectoriales_ract_upub_0.pdf)

ISTAT (2015). Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca, Periodo di riferimento: anno 2014, Aspetti metodologici dell'indagine.

ISTAT (2019). Inserimento professionale dei dottori di ricerca, Periodo di riferimento: anno 2018, Aspetti metodologici dell'indagine.

Iturmendi, J., Mamblona, M. (2005). La Universidad Nacional de La Plata entre 1955 y 1997. EN: F. Barba (Dir.). La Universidad de La Plata en el centenario de su nacionalización. La Plata: UNLP.

Iucci, M. (2001). Trabajo especial para la cátedra: Sociología de la educación, a cargo de P. Krostch y C. Suasnábar. Taller "Historia Social de la Universidad: científicos y profesionalistas, tensiones y disputas en torno al sentido de la universidad en la Argentina moderna. El caso de la Universidad Nacional de La Plata. Año 2000. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Jeppesen, C.; Goldberg, M.; Szpeiner, A.; Rodriguez Gauna, M.; Misiac, R. (2016). La formación de doctores en la Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET.; Universidad Nacional de Tres de Febrero; Revista Argentina de Educación Superior; 8; 12; 6; 149-173

Jones, L. (2009). Converging paradigms for doctoral training in the sciences and humanities. En Boud, D. y Lee, A., Changing Practices of Doctoral Education. London: Routledge.

Jones, S. (2020). UK academics must stand up to stop universities becoming sweatshops, The Guardian. Disponible en: <https://www.theguardian.com/education/2020/jan/28/academics-must-stop-ukuniversities-sweatshops>

Kerr, A. y Lorenz-Meyer, D. (2009). Working Together Apart. En Felt, U. (ed.). Knowing and Living in Academic Research. Convergence and heterogeneity in research cultures in the European Context. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Science of the Czech Republic.

Kessler, G. (Dir.). (2015). El gran Buenos Aires. Gonet: Unipe: Edhasa. (Historia de la provincia de Buenos Aires; 6)

Kline, S. (2003). What is Technology?, en Philosophy of Techonlogy: The Technological Condition. An Anthology. Editado por Robert C. Scharff y Val Dusek, United Kingdom, Blackwell Publishing.

Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo Nómadas (Col), núm. 24, abril, 2006, pp. 199-212 Universidad Central Bogotá, Colombia

Kreimer, P. (2010a). Institucionalización de la ciencia argentina: dimensiones internacionales y relaciones centro-periferia. En Lugones, G. y J. Flores (eds.), Intérpretes e interpretaciones en la Argentina del Bicentenario, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, pp. 121-137.

Kreimer, P. (2010b). Ciencia y periferia. Nacimiento, muerte y resurrección de la biología molecular en la Argentina. 1ra edición. Eudeba. Buenos Aires.

Kreimer, P. (2016). Contra viento y marea: emergencia y desarrollo de campos científicos en la periferia: Argentina, segunda mitad del siglo XX. 1ra edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.

Kreimer, P. (2017). Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología: ¿son parte de las ciencias sociales?, en Revista Teknokultura 14, 143-162.

Krostch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado? En Sociedad N°3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Krostch, P. (1995). La emergencia del Estado evaluador. El sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución, México, CESU, (UNAM), UDUAL.

Krostch, P. (1996). El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación. Revista Pensamiento Universitario. Páginas: 43-56.

Krostch, P. (1997). La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur, en Perfiles Educativos N°76/77, CESU, UNAM, México.

- Krostch, P. (2001). Educación superior y reformas comparadas. UNQui, Quilmes.
- Krostch, P. y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10.
- La Internet Online (2016). Las 20 peores ‘investigaciones científicas’ del CONICET. Publicado el 21 de diciembre. Disponible en: <https://www.lainternetonline.com/ultimo-momento/las-20-peores-investigaciones-cientificas-del-conicet/#9ZdPgmu5xjCMIJDV.99>
- La Nación (2016). Mundo Conicet: La polémica por los recortes de fondos y las críticas hacia el organismo colmaron Twitter. Publicado el 21 de diciembre. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/conicet-nid1969157>
- Labraña, J., Ognio, K. y Sion, R. (2021). Economías del conocimiento y formación de doctores(as) en Ciencias Sociales. Reflexión desde el caso chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, Núm. 91, pp. 1217-1244.
- Lafuente, A., Elena, A., y Ortega, M. (1993). *Mundialización de la ciencia y la cultura nacional*. Madrid: Doce Calles.
- Larson, R., N. Ghaffarzadegan and Y. Xue (2013). Too Many PhD Graduates or Too Few Academic Job Openings: The Basic Reproductive Number in Academia, *Systems Research and Behavioral Science*, Vol. 31/6, pp. 745-750. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1002/sres.2210>
- Laudel, G., & Gläser, J. (2008). From Apprentice to Colleague: The Metamorphosis of Early Career Researchers. *Higher Education*, 55 (3), 387–406.
- Larousserie, D. (2020). A l’université et dans les laboratoires aussi, la précarité a des effets négatifs, *Le Monde*. Disponible en: [https://www.lemonde.fr/sciences/article/2020/03/02/a-l-universite-etdans-les-laboratoires-aussi-la-precarite-a-des-effets-negatifs\\_6031566\\_1650684.html](https://www.lemonde.fr/sciences/article/2020/03/02/a-l-universite-etdans-les-laboratoires-aussi-la-precarite-a-des-effets-negatifs_6031566_1650684.html)
- Le Goff, J. (1996). Los intelectuales de la Edad Media. Capítulo “El siglo XII. Nacimiento de los intelectuales”. Barcelona: Gedisa.

Lee, A., Brennan, M. y Green, B. (2009). Re-imagining Doctoral Education: Professional Doctorates and Beyond. *Higher Education Research and Development* 28 (3): 275–87.

Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate?, *Studies in Higher Education*, 43:5, 878-890.

Leysinger, C., Hasgall, A. y Peneoasu, A. (2020). Tracking the careers of doctorate holders, European University Association - Council for Doctoral Education, Geneva

López, M. (2017). Artistas vs. Vándalos: construcciones binarias desde la prensa comercial. *Revista CS*, 22, pp. 63-90. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.

Lvovich, D. (2010). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrados en Argentina, en *Revista CTS*, N° 13.

Macarian, A. (2016). Barañao: Ningún país con 30% de pobres aumenta la cantidad de investigadores. *Diario Perfil*. 6 de Diciembre. <https://www.perfil.com/noticias/politica/baranao-ningun-pais-con-30-de-pobres-aumenta-la-cantidad-de-investigadores.phtml>

Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, pp.50-71, año 5, núm. 6.

Marano, M. G. (2003). *Pro Scientia et Patria: Universidad, ciencia y sociedad. El caso de la Universidad Nacional de La Plata durante el período gonzaliano (1905-1918)* (Tesis de grado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación.

Marcovich, A. y Shinn, T. (2011). Where is disciplinarity going? Meeting on the borderland. *Social Science Information* 50(3–4) 582–606

Martin, J. F. (1995). Las carreras de posgrado en la República Argentina. En *Programas de posgrado en Argentina, Brasil y Chile: Características y Proyecciones*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago de Chile.

Marquina Sanchez, M.L. y Rozga Luter, R. (2015). La economía del conocimiento: perspectivas urbano-regionales. En: *Proyección*, No. 18, p. 6-30. UNCuyo.

McAlpine, L.; Paré, A.; Starke-Meyerring, D. (2009) *Disciplinary voices: a shifting landscape for English doctoral education in the twenty-first century*. En Boud, D. y Lee, A. *Changing practices of doctoral education*. London, Routledge.

McAlpine, L. y Amundsen, C. (2018). *Identity-Trajectories of Early Career Researchers. Unpacking the Post-PhD Experience*. Palgrave Macmillan. London.

McAlpine, L. y Austin, N. (2018). Humanities PhD Graduates: Desperately seeking Careers? *Canadian Journal of Higher Education. Revue canadienne d'enseignement supérieur*. 48, (2), 1 – 19. Recuperado de <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188157>

McCarthy, G. (2012). The case for coaching as an approach to addressing challenges in doctoral supervision, en *International Journal of Organizational Behaviour*, vol. 17, núm. 1, 15-27.

Memoria (2019). *Memoria del Doctorado en Economía*. UNLP. Argentina

Méndez, L.; Robaina, S.; Pellegrino, A.; Vigorito, A. (2019). Primer censo de personas uruguayas e inmigrantes con título de doctorado. Informe de resultados. Documento de Trabajo N°16, Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay. Disponible en: <http://www.iecon.ccee.edu.uy/dt-16-19-primer-censo-de-personas-uruguayas-e-inmigrantes-con-titulo-de-doctorado-informe-de-resultados/publicacion/689/es/>

Mitcham, C. y Briggie, A. (2007). Ciencia y política: perspectiva histórica y modelos alternativos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 3, núm. 8, abril, pp. 143-158. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Buenos Aires, Argentina

Mollis Nuñez, J. y García Guadilla, C. (2010). Políticas de posgrado y conocimiento público en América latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2010; 163 páginas.

Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), 36-65.

Neave, G. (1994). Significación actual del vocacionalismo, en *Pensamiento Universitario* N°2, Buenos Aires.

Neave, G. (2001). Prevenir o curar. La universidad como objeto de estudios, en *Educación superior: historia y política*. Gedisa, Barcelona.

OCDE (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OCDE (2020). *Education at a glance: Educational attainment and labour-force status*. OECD Education Statistics. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/889e8641-en>

Oregioni, S. (2013). La Universidad como Actor de la Cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de la Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). *Revista: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur. Sector Educativo del MERCOSUR*. ISSN: 2313-9080

Oregioni, S. y Sarthou, N. (2013). La dinámica de la relación entre CONICET y dos universidades nacionales argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología*. N46, pp.33-68.

Oszlak, O. y O'Donnell G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G. E. CLACSO/ Nro. 4

Oszlak O. (2003). *El mito del estado mínimo: una década de reforma estatal en la Argentina*. Buenos Aires. Instituto de Desarrollo Económico y Social

Pablo, S. (2021). Itinerarios profesionales de los doctores de ciencias sociales en España. En Unzué, M y Emilliozzi, S. – Compiladores (2021) *Formación doctoral, universidad y ciencias sociales*. IIGG.

Pavón-Romero, A.; Blasco-Gil, Y. y Aragón-Mijangos, L.E. (2013). Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos, en *Revista*

Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 11, pp. 61-81.

Passaretta, G., Trivellato, P. y Triventi, M. (2019). Between academia and labour market—the occupational outcomes of PhD graduates in a period of academic reforms and economic crisis. *Higher Education*. 77. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-018-0288-4>

Pearson, M., Evans, T. y Macauley, P. (2016). The diversity and complexity of settings and arrangements forming the ‘experienced environments’ for doctoral candidates: some implications for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 41:12, 2110-2124.

Pessacq, R.; Fernández Cortés, S.; Caorsi, G. (1987). La normalización de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Pestre, D. (2003). Regimes of knowledge production in society: towards a more political and social reading. *Minerva* 41: 245–261

Pestre, D. (2005). Ciencia, dinero y política, Buenos Aires, Ediciones Buena Visión, 189 pp.

Piovani, J. I. (2007). El diseño de investigación, en Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé.

Piovani, J. I. (2019). Sobre la utilidad de las ciencias sociales en tiempos de neoliberalismo y posverdad. En Brugaletta, F. [et al.] (comps.) *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. (Andamios, 5 Perspectivas).

Pis Diez, N. (2018). 1958 y después: la radicalización temprana del movimiento estudiantil reformista. Una reconstrucción para la ciudad de La Plata, Argentina. *Izquierdas*, (38): 89-112. Suasnábar, 2004

Podgorny, I. (1995). De razón a facultad: ideas acerca del Museo de La Plata en el período 1880-1918. *Runa XXIII*. Página 89-104.

Polanyi, M. (1962). La República de la Ciencia: su teoría política y económica. *Minerva* N°1, p.: 54-74. *Revista CTS*, n° 27, vol. 9, Septiembre de 2014. Traducción de Mario Albornoz.

Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Narrativas (auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Revista Ponto de Interrogação*. Universidade do Estado da Bahia, Brasil. 9(1), pp. 13-39.

Porta, L. y Aguirre, J. (2020). La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales. *Revista de educación*, pp. 89-108, año XI, núm. 19.

Powell, K. (2015). The Future of the Postdoc, *Nature*, Vol. 520, pp. 144–147. Disponible en: <https://www.nature.com/articles/520144a>

Pratti, M. (2003). El impacto del programa de incentivos a partir de las percepciones de los académicos. Trabajo final de grado (Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Prego, C. y Vallejos, O. (Comps.) (2010) *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 296 páginas.

Ramírez García, R. G. (2016). Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de “Cátedras Conacyt”. *Revista Universidades*, núm. 69, julio-diciembre, pp. 35-48. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, México.

Ramírez García, R. G. (2018). Dinámicas del doctorado y posdoctorado en el mercado global de la profesión científica: implicaciones para México. En Ramírez García, R. G. y Rodríguez Jimenez, J. R. (2018) *Internacionalización Académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*. CINVESTAV-RIMAC. México.

Ravela, C. (2019). Eduardo Charreau en el CONICET. En: Baran, Enrique José y Armando J. Parodi. *Jornada de homenaje al Dr. Eduardo H. Charreau*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ANCEFN - Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 2019. Libro digital, PDF - (Publicaciones científicas; 15)

Rentería, M. (2019). Recuperar sus legajos, es tenerlos presentes. *Revista Materia Pendiente*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP). P.:29-30.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*. Argentina. Siglo XXI.

Roca, A. y Versino, M. (2009). Las políticas de ciencia y tecnología en la Argentina reciente (1983-2008). Los discursos de gestión y las prácticas de evaluación, en *Revista de Administração da fead-Minas*, 6 (1/2), pp.33-35

Rodríguez, L. G. (2014). La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983). *Revista binacional Brasil-Argentina*, 3 (1): 135-161.

Rovelli, L. (2006). La universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años '70. *Anuario de Historia de la educación*, vol. 7, pp.335-337.

Rovelli, L. (2008). Usos de la idea de universidad regional. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología

Rovelli, L. (2011). Movilidad académica, lógicas Institucionales y actividad científica: Un estudio sobre investigadores universitarios en las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y San Martín. Tesis de posgrado. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. En *Memoria Académica*.

Rovelli, L. (2015). Un modelo para armar: áreas prioritarias e investigación en universidades nacionales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*; Lugar: Concepción de Uruguay; vol. 26 p. 26 – 53

Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En: Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Coords.). *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp.

Sábato, J. y Botana, N. (1970) [1968]. La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América Latina, en Herrera, A. (comp.), *América Latina: ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria

Sábato, J. (2004). *Ensayos en campera*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Saforcada, F. (2012). Las políticas de autonomía escolar en la década del 90: el caso Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI (Tesis de Maestría). FLACSO.

Salomon, J. J. (1977). Science Policy Studies and the Development of Science Policy, en I. Spiegel-Rösing y D. Price (comps.), Science, Technology and Society: A Cross-disciplinary Perspective, Londres: Sage.

Salomon, J. J. (2008). Los científicos: entre poder y saber. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Sautú, R. (1998). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires. Editorial de Belgrano.

Seeber, M.; Debacker, N.; Vandeveld, K. (2016). Mobility and inbreeding in the heart of Europe. What factors predict academic career in Dutch-speaking Belgian universities?. in OECD Blue Sky Forum on Science and Innovation Indicators.

Sismondo, S. (2017). Post-truth? Social Studies of Science 47(1): 3–6.

Southwell, M. (2014). Introducción: Cien años de Ciencias de la Educación (1914-2014). Archivos de Ciencias de la Educación, 8 (8): 1-2.

Stagno, L. (2006). Aproximaciones en torno a la génesis de un espacio de producción de conocimientos sobre educación en la Universidad Nacional de La Plata (1906-1914). Historia de la educación, (7): 54-68. Dussel, 2014

Stichweh, R. (1992). The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science. Volume 5. Issue 1.

Suasnábar, C. (1999). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales. En: Tiramonti, G.; Suasnábar, C. y Seoane, V. Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. La Plata: FAHCE - UNLP.

Suasnábar, C. (2004). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). Bs. As., FLACSO Manantial.

Svampa, F. y Aguiar, D. (2019). Los consejos de investigaciones y la tensión entre culturas burocráticas y académicas. El conicet entre 1983-1989. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol. 30, Nº 59, Noviembre – Abril. ISSN 1851-1716

Tedesco, J. C. (1985). Elementos para una sociología del curriculum escolar en la Argentina. En Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985) El proyecto educativo autoritario (1976-1983). FLACSO, Bs. As.

Teelken, C. y Van der Weijden, I. (2020). Precarious careers: postdoctoral researchers in the Netherlands. Journal of Education and Work. Disponible en: <https://eua-cde.org/the-doctoral-debate/159:precarious-careers-postdoctoral-researchers-in-the-netherlands.html>

Teichler, U. (1996). Comparative Higher Education: potentials and limits, en Higher Education: the international Journal of higher education and educational planning, Vol. 32, N°4

UNESCO (2018). Informe de la UNESCO sobre la ciencia, hacia 2030: informe regional de América Latina y el Caribe. UNESCO, Francia.

Unzué, M.; Emilliozi, S. y Zeitlin, A. (2021). Formación e inserción laboral de doctores y política científico-tecnológica en la Argentina del nuevo siglo. En Unzué, M y Emilliozi, S. compiladores (2021) “Formación doctoral, universidad y ciencias sociales”, 1.er ed. Buenos Aires.

Unzué, M. y Rovelli, L. (2020). Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas recientemente doctoradas en el área de Ciencias Sociales en Argentina. Revista Pensamiento Universitario N°19, Octubre, pág. 38-51. Argentina.

Unzué, M.; Rovelli, L. y Fiorucci, P. (2019). Las políticas científicas en las universidades argentinas. Formación de doctores y tendencias a la orientación de la investigación. En: Políticas de ciencia, tecnología e innovación: la emergencia de los instrumentos sectoriales en Argentina y Brasil / Ricardo Aronskind... [et al.] ; compilado por Karina Forcinito; Sergio Emilliozzi ; prólogo de Fernando Peirano. - 1a ed . – Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.

Unzué, M.; Rovelli, L. (2017). Trayectorias y encrucijadas en las políticas científicas y universitarias recientes de formación de doctores: Un estudio de casos en Argentina y Brasil. 9 Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, 26 al 28 de julio de 2017, Montevideo, Uruguay. ¿Democracia en recesión? En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11052/ev.11052.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11052/ev.11052.pdf)

Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2017). Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. *Temas y debates* 33, Año 21, enero-junio, pp 13-33.

Unzué, M. (2017). Derecho y derecha. Circulación de cuadros entre los ámbitos académicos de la Facultad de Derecho de la UBA y los gobiernos surgidos de los golpes de Estado de 1966 y 1976. *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*.

Unzué, M. (2016). Los universitarios y la política. Interacciones entre la representación política y la Universidad en los Congresos Nacionales de Argentina y Brasil. Buenos Aires: Imago Mundi

Unzué, M. (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. En Unzué, M y Emiliozzi, S. (Comp.), *Universidad y políticas públicas: ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada* (pp. 9-48). Buenos Aires: Imago Mundi.

Unzué, M. (2011). Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. *Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, n°29/30. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Sociedad29-30-FINAL2.pdf>

Vaccarezza, L. (2004). El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 1, núm. 2. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.

Varsavsky, O. (1969). *Ciencia política y cientificismo*, Centro Editor de América Latina S.A., Buenos Aires.

Vasen, F. (2012). La construcción de una política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires (1986-1994), Tesis doctoral presentada en la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes.

Vasen, F. (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, docencia y tecnología*, n.46, pp.9-32.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vessuri, H. y Díaz, E. T. (1983). La ciencia periférica. Ciencia y sociedad en Venezuela. Monte Ávila Editores. Caracas, Venezuela.

Vessuri, H. (2020). La movilidad científica en América Latina. Una mirada de largo plazo. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(21), 17-30.

Von Reichenbach, M. C. y Bibiloni, A. G. (2012). Las dificultades de implantar una disciplina científica. Los primeros cincuenta años del Instituto de Física de La Plata. Capítulo del libro “La física y los físicos argentinos. Historias para el presente”, editado por Diego Hurtado en la Universidad Nacional de Córdoba para la Asociación Física Argentina, septiembre de 2012, ISBN: 978-950-33-0984-1

Vinao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata

Von Reichenbach, C. y Andrini, L. (2015). Una nueva forma de energía cuantificada. Presentación de la polémica Loyarte Loedel, *Saber y Tiempo*, 1 (1), pp. 168-188.

Walker, V. (2017). La Evaluación como Mecanismo de Regulación del Trabajo Académico. Estudio de Casos en Universidades de Argentina y España. *Arizona State University; Education Policy Analysis Archives*; 25; 108; 1-24

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. México.

Wallerstein, I. (1997). *La historia de las ciencias sociales. Las ciencias sociales y las humanidades en los umbrales del siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México. Mexico.

Woolston, C. (2020). Pandemic darkens postdocs' work and career hopes, *Nature*, Vol. 585, pp. 309-312. Disponible en: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02548-2>

Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (Eds.). (2015). *Academic inbreeding and mobility in higher education: Global perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.