
¿Qué momentos históricos son destacados por docentes de la universidad e investigadores/as al reconstruir sus trayectorias profesionales y académicas, en Argentina durante el periodo 1976- 2007?



What historical moments are highlighted by university professors and researchers when reconstructing their professional and academic trajectories in Argentina during the period 1976-2007?

Pamela Virginia Bórtoli *

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
Universidad Nacional de Litoral, Argentina
bortoli.pamelavirginia@gmail.com

Rosa María Figueroa **

Universidad Nacional de San Juan, Argentina
rosa.figueroa011@gmail.com

PAPELES del Centro de Investigaciones de la
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL
vol. 19, núm. 28, 2024
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1853-2845

Resumen: El presente artículo surge a partir de los resultados obtenidos en el marco del proyecto PISAC CTI 2024, titulado “Asimetrías territoriales en Ciencia, Tecnología e Innovación: Redes federales e interinstitucionales para la evaluación de propuestas e itinerarios posibles en la Argentina actual”, dirigido por Víctor Hugo Algañaraz Soria. Este proyecto tuvo como objetivo central explorar las disparidades existentes en los procesos de producción y circulación de conocimiento en distintas regiones de Argentina, enfocándose en cómo las políticas públicas han influido en el desarrollo y la consolidación de redes científicas y académicas a nivel federal. En este contexto, el presente trabajo recupera la palabra de nueve docentes universitarios e investigadores/as de diversas generaciones, variadas disciplinas y diferentes zonas geográficas, que, al analizar sus trayectorias profesionales y académicas, relacionan dificultades o facilidades para el

Notas de autor

- * Profesora en Letras (UNL) y Doctora en Humanidades y Artes (UNR). Investigadora asistente del CONICET (convocatoria 2022, en proceso de designación efectiva, Res. 2023-2098-APN-DIR#CONICET). Profesora Adjunta del “Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos” en la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL.
- ** Licenciada y Profesora en Sociología y Magister en Metodología de la Investigación Social (UNSJ). Profesora Adjunta en “Psicología del Desarrollo y de la Educación, Práctica Profesional Docente II” en el Profesorado de Sociología, y en “Introducción al Pensamiento Científico” en la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ. Es investigadora en el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (IISE- FACSO-UNSJ). Actualmente se encuentra Coordinando la Escuela de Oficios y Educación Profesional UNSJ.

ISSN-E: 2591-2852
papelesdelcentro@fcjs.unl.edu.ar

Recepción: 06 septiembre 2024
Aprobación: 04 noviembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/pc.2024.29.e0051>

desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) con algunos momentos históricos de Argentina. Para la organización de los datos, se realizó un recorte temporal que abarca 30 años: desde el último golpe de Estado, en 1976, hasta el 2007, con el fin del gobierno de Néstor Kirchner. A partir de datos obtenidos se intenta auscultar las políticas de CTI que dinamizaron u obstaculizaron el desarrollo del sistema científico nacional y la carrera de agentes del campo.

Palabras clave: Ciencia, Tecnología e Innovación, docentes universitarios/as investigadores/as, Argentina, trayectorias profesionales, trayectorias académicas.

Abstract: *This article arises from the results obtained within the framework of the PISAC CTI 2024 project, entitled "Territorial asymmetries in Science, Technology and Innovation: Federal and inter-institutional networks for the evaluation of proposals and possible itineraries in current Argentina", directed by Victor Hugo Algañaraz Soria. The central objective of this project was to explore the existing disparities in the processes of production and circulation of knowledge in different regions of Argentina, focusing on how public policies have influenced the development and consolidation of scientific and academic networks at the federal level.*

In this context, the present work recovers the words of nine university professors and researchers from different generations, various disciplines and different geographical areas, who when analyzing their professional and academic trajectories, relate difficulties or facilities for their development, with some state policies linked to Science, Technology and Innovation (CTI) in Argentina. To do this, a temporary cut was made that covers 30 years: from the last coup d'état, in 1976, until 2007, with the end of Néstor Kirchner's government. From the data obtained, the dynamics of these policies are reconstructed and an attempt is made to understand the way in which they stimulated or hindered the development of the national scientific system and the careers of agents in the field.

Keywords: science, technology and innovation, university professors and researchers, Argentina, professional trajectories, academic trajectories.

1. Introducción

El presente artículo parte de algunos de los resultados obtenidos en el marco del proyecto PISAC CTI 2024, titulado “Asimetrías territoriales en Ciencia, Tecnología e Innovación: Redes federales e interinstitucionales para la evaluación de propuestas e itinerarios posibles en la Argentina actual”, dirigido por Víctor Hugo Algañaraz Soria. El proyecto fue llevado adelante por más de sesenta investigadoras/es de todo el país, subagrupados/as en siete nodos regionales diferentes: Cuyo, Pampeana, Noroeste, Litoral, Patagonia, Gran Buenos Aires y Centro. Lo que se buscó es ofrecer una mirada federal de problemáticas vinculadas con el desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación (CTI) en Argentina, con énfasis en las heterogeneidades regionales persistentes.

Entre las variadas acciones de recolección de datos que se pusieron en marcha a partir de este proyecto, este artículo se centra, en los obtenidos a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas, las cuales intentaron reconstruir las particularidades de las trayectorias de docentes universitarios/as e investigadores/as de diversas edades, regiones y disciplinas. Específicamente se pone el foco en las dificultades y facilidades que encontraron agentes clave del campo en el desarrollo de la CTI durante momentos históricos específicos de Argentina.

Para la organización de los datos, se inició un recorte temporal que abarca 30 años, desde el último golpe de Estado en 1976 hasta los gobiernos kirchneristas. Este período permite analizar las influencias de contextos políticos, económicos y sociales que marcaron significativamente el campo de la CTI en el país. Durante la dictadura, por ejemplo, se evidenció una fuerte represión hacia las universidades y una “poda” en las ciencias sociales, mientras que otras áreas, recibieron impulso, creando así una estructura desigual que condicionó las trayectorias futuras de los y las investigadores/as. Las trayectorias de esas personas enfrentaron cambios profundos en diferentes épocas y regiones del país desde la dictadura de 1976 hasta la actualidad (Albornoz y Gordon, 2011).

En la última dictadura militar (1976-1983), el sistema universitario sufrió una profunda represión, especialmente en ciencias sociales, generando desigualdades estructurales que persistieron a lo largo de las décadas. Este período provocó un “distanciamiento entre las universidades y el CONICET”, lo cual afectó la integración entre docencia e investigación, un aspecto que se ha mantenido como un rasgo estructural del sistema (Bekerman, 2016). Con el regreso de la democracia en 1983, las políticas de CTI se orientaron hacia la democratización y recuperación de las instituciones científicas,

aunque bajo fuertes limitaciones presupuestarias. Esta etapa estuvo marcada por el intento de reestablecer vínculos entre la investigación y las universidades, promoviendo la autonomía académica en la gestión del conocimiento.

En la década de 1990, el gobierno de Carlos Menem implementó reformas estructurales bajo un modelo neoliberal, impulsando la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), que introdujo instrumentos de financiamiento como el FONTAR y el FONCYT, destinados a fomentar la modernización e innovación tecnológica, además de una mayor vinculación con el sector productivo. Sin embargo, esta política también generó tensiones en el sistema, sobre todo en el CONICET y en las universidades nacionales (Albornoz y Gordon, 2011; Bekerman, 2016).

Con el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), se produjo un retorno a un modelo estatal más activo en CTI, que incluyó la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en 2007, promoviendo una inversión pública sostenida y una política de planificación estratégica en el sector científico-tecnológico. Con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MinCyT), las políticas de CTI en Argentina se caracterizaron por un mayor protagonismo estatal en la promoción de la investigación y el desarrollo científico. Esta medida marcó una separación formal de las políticas científicas y tecnológicas de las políticas educativas, y buscaba impulsar la innovación productiva mediante el financiamiento y la planificación estratégica en el ámbito científico. Según Bekerman, aunque esta institución representaba una innovación en la estructura administrativa, sus lineamientos continuaron muchas de las políticas previas de apoyo a la ciencia y tecnología, enfatizando la dependencia de recursos internacionales y el financiamiento externo, que venía en auge desde la década de 1990.

Además, se destacaron programas específicos orientados a fortalecer la vinculación entre el sector académico y productivo, a través de mecanismos como la financiación competitiva y la consolidación de unidades de doble dependencia CONICET-Universidad. Sin embargo, a pesar del incremento en la inversión estatal, Bekerman (2014) apunta que las políticas de CTI mantuvieron una marcada segmentación en las carreras académicas, y las “culturas evaluativas” continuaron diferenciándose notablemente entre CONICET y las universidades, aumentando la distancia entre ambas instituciones.

El presente artículo se propone articular el modo en que estas políticas de CTI variaron a lo largo del tiempo, influenciadas por cambios en los contextos políticos, económicos y sociales con las voces de las y los protagonistas que vivieron cada una de estas etapas.

2. Metodología

Como se señaló anteriormente, este artículo se enmarca en un proyecto mayor, del que participaron numerosas universidades argentinas interesadas en mapear la heterogeneidad estructural y capacidades diferenciales de la producción y circulación del conocimiento. De todos los resultados, el presente texto recupera aquellos obtenidos a partir de entrevistas biográficas semiestructuradas a agentes claves del campo de CTI. En el proyecto macro se estableció una muestra teórica de perfiles académicos, se seleccionaron universidades nacionales y, en ellas, los casos ajustados a las características establecidas, considerando: a) las particularidades geográficas, b) el género, c) la edad, d) la procedencia disciplinar, y e) la filiación institucional. Así, se realizaron cincuenta y seis entrevistas semi-estructuradas en todo el país (Verd, 2016), de manera virtual o presencial durante diciembre de 2023.

En todos los casos se utilizó un protocolo de consentimiento informado, con la idea de dar garantías éticas a los/as entrevistados/as y a la investigación. Por esta razón se implementaron los procedimientos recomendados por los “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” de CONICET (Resolución 2857/06). En dicho consentimiento se informa el modo en que se utilizan los datos obtenidos, su uso de carácter confidencial y el resguardo del anonimato en todo momento. Por ello, una vez finalizadas las entrevistas se procedió a anonimizarlas, codificándolas con un número de caso.

El análisis de la información se desarrolló en el marco de un enfoque biográfico de las ciencias sociales. Se trabajó con estudios de caso únicos (Yin, 2014) y biográficos porque se tuvo en cuenta la incorporación de las problemáticas atravesadas por los/as académicos/as de las regiones que conforman el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). Si bien se ha entrevistado a 56 docentes e investigadores/as pertenecientes a lo largo y ancho de Argentina (se dividió el país en regiones: Pampeana, Gran Buenos Aires, Centro, Noroeste, Litoral, Cuyo y Patagonia), el presente artículo recorta una muestra de 9 personas, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico. Es decir, fueron elegidas según el objetivo de este escrito vinculado con analizar la relación entre las trayectorias académicas y profesionales y las políticas impulsadas por el Estado nacional en materia de CTI.

A partir de esa consideración, se construyó en esta oportunidad un muestreo equilibrado, que, si bien respeta el diseño de la muestra inicial y su distribución, realiza algunos cambios. Se sostuvo el equilibrio en la cantidad de varones (4) y mujeres (5) y en el rango

etario: 5 investigadores/as “jóvenes” (entre 37 y 43 años) y cuatro “consolidados” (entre 64 y 73 años). Asimismo, se procuró mantener la multiplicidad de disciplinas, aunque la mayor parte de las personas que conforman la muestra desarrollan sus actividades académicas en el campo de las ciencias sociales y las ciencias naturales. Por último, se consideró el lugar de emplazamiento de los/as investigadores/as, aunque no fue posible recuperar las voces de todo el país. El recorte, considera docentes universitarios/as e investigadores/as de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, Salta y Mendoza.

En la siguiente tabla, se recuperan sus perfiles, a fin de dar cuenta la heterogeneidad de los casos seleccionados:

Tabla 1.

Perfiles de la muestra no probabilística construida.

Caso	Lugar	Edad	Género	Disciplina Académica	Trayectoria Académica
Caso 105	Buenos Aires	42 años	Mujer	Economía con enfoque en Ciencias Sociales y temas ambientales	Ingresa a la Universidad Nacional de General Sarmiento en 2002 y se graduó en 2006 como Profesora Universitaria de Economía. Posteriormente realizó una Maestría y un Doctorado en Ciencias Sociales completando este último en 2016 con una beca de CONICET. Desde 2011 ha trabajado como docente en la universidad, inicialmente en cargos ad honorem.
Caso 106	Buenos Aires	38 años	Varón	Geología aplicada al medio ambiente	Obtuvo su Licenciatura en Ciencias Geológicas en 2016 y completó su Doctorado en Geología en 2022. Ha participado en proyectos de investigación y extensión y es docente universitario desde 2019. Recibió una Beca CIC (2018-2020), una Beca de finalización de doctorado de CONICET (2020-2022), y actualmente cuenta con una beca posdoctoral de CONICET desde 2022. En 2020 realizó una estancia en la Universidad de Alicante, España, donde trabajó en modelamiento y gabinete para su tesis doctoral durante la pandemia.

Caso 109	Santa Fe	43	Mujer	Biotecnología y Ciencias Biológicas	Licenciada en Biotecnología, egresó en 2009 de la Universidad Nacional del Litoral. Trabajó en un laboratorio de control de calidad de medicamentos, y en 2010 empezó a trabajar como docente universitaria. Completó un Doctorado en Ciencias Biológicas en 2023 con una beca de la Universidad, no relacionada con CONICET. También trabajó en la industria y realizó una estancia en el Hospital Garrahan. Actualmente es vice directora de un laboratorio de control de calidad de medicamentos y se desempeña como docente en la Facultad de Bioquímica.
Caso 110	Entre Ríos	40 años	Varón	Bioquímica y Ciencias Biológicas, específicamente Biología Molecular de Plantas	Licenciado en Biotecnología, ingresó en 2001 y egresó a fines de 2005 de la Universidad Nacional del Litoral. Realizó su doctorado en Ciencias Biológicas en la misma universidad con beca de CONICET (2006-2010). Realizó un postdoctorado en Francia (2011-2015) con financiamiento de la Unión Europea. Ha dirigido tesis de doctorado y ha fundado una empresa de base tecnológica.
Caso 116	Córdoba	72 años	Varón	Biología especializada en Botánica	Estudió Biología en la Universidad Nacional de Córdoba. Consiguió una beca de grado debido a la situación económica complicada tras el fallecimiento de su padre. Realizó el doctorado con una beca de CONICET, conocida en ese momento como beca de iniciación y perfeccionamiento. Se desempeñó como profesor titular en varias materias, aunque no siempre en su área de investigación específica. Se formó adicionalmente durante una estancia en Estados Unidos, lo cual considera una parte crucial de su desarrollo académico.

Caso 133	Salta	64 años	Mujer	Historia	Ingresó al terciario en 1980 y se graduó en 1984 como Profesora en Historia y Educación Cívica. Continuó con la Licenciatura en Historia en 1985, egresando en 1988. Obtuvo un Doctorado en Historia en la Universidad de La Plata. Recibió becas de iniciación, perfeccionamiento y formación superior de CONICET desde 1992 hasta 1999.
Caso 141	Mendoza	68 años	Mujer	Ciencias de la Educación	Graduada en Ciencias de la Educación, Licenciatura y Doctorado en la Universidad Nacional de Cuyo. Ingresó al CONICET en 1981 como becaria y luego en 1992 (o 1996) como investigadora. Realizó numerosos cursos de formación complementaria en Buenos Aires y participó activamente en tareas de extensión y en la formación de recursos humanos.
Caso 142	Mendoza	37 años	Mujer	Sociología	Comenzó sus estudios en Sociología en 2003 en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Realizó una Maestría en Política y Planificación Social, finalizada en 2016. Empezó un Doctorado en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas, aún en proceso de finalización. Ha dirigido y codirigido proyectos de investigación financiados por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad.

Caso 143	Mendoza	73 años	Varón	Ecofisiología y Ecología	Estudió Agronomía en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), ingresó en 1969 y se graduó en 1974. Becario de iniciación y perfeccionamiento en CONICET a partir de 1978, completando toda su carrera en este organismo. Realizó su doctorado en Ciencias Biológicas en España, en la Universidad de Granada, mientras trabajaba en la Estación Experimental del Zaidín. Fue secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Cuyo entre 2002 y 2014.
-------------	---------	---------	-------	-----------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas permitió realizar una organización de la información según ciertos momentos históricos que las personas que conforman la muestra reconocen que han permitido u obstaculizado el desarrollo de sus carreras profesionales y académicas en el país. Hemos evitado realizar un recorte temporal tajante entre estas etapas, puesto que lo que pretendemos es realizar una historización que permita determinar la relación entre los movimientos sociohistóricos del país y su huella en las trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores/as. Se reconocen, entonces, cinco etapas de demarcación porosa (Gerbaudo, 2016): la dictadura cívico militar de 1976; el proceso de recuperación democrática; el gobierno neoliberal de la década del 90; la crisis política, económica, social e institucional de 2001 y la recentralización del Estado durante el Kirchnerismo. En cada una de esas etapas, se hace foco en las políticas impulsadas por el Estado nacional relacionadas con CTI, que las personas entrevistadas mencionaron.

3. Desarrollo

3.1. La dictadura cívico militar

Durante la dictadura cívico-militar de 1976, las trayectorias académicas de docentes-investigadores/as en Argentina se vieron severamente afectadas por la represión, el exilio, la reestructuración de planes de estudio y el desarraigo geográfico. Las experiencias narradas por agentes entrevistados revelan un panorama complejo que muestra de qué maneras la dictadura cívico-militar impactó en sus trayectorias académicas y profesionales.

En este sentido, uno de los tópicos recurrentes en las entrevistas realizadas a agentes de mayor edad, es lo acontecido en las

Universidades Nacionales durante estos años. Aparece repetidamente la mención a las cesantías y el exilio de profesionales, la prohibición de acceso a las instituciones académicas para los nombres señalados en “listas negras” y una rememoración de un clima de angustia, incertidumbre, represión y exclusión. Entre otros, uno de los entrevistados manifiesta:

Ricardo Tizio que era mi mentor primero [...] que se doctoró en el exilio en la Universidad de Lyon, él fue el primero... junto con Burgos de Medicina, el primer investigador superior de Mendoza, él y Burgos de Medicina. Entonces estábamos... era gente de primer nivel [...] que, este... en la época del Proceso se dieron el lujo de echarlos. (Entrevista, Caso 143)^[1]

Y más adelante rememora situaciones en las que él mismo tuvo prohibida la circulación por la universidad:

Yo ya estaba recibido en esa época, pero estaba en la lista negra. Un día quise entrar a la facultad a buscar bibliografía y me buscaron, estaba ahí y no me dejaron entrar. (Entrevista, Caso 143)

El terrorismo de Estado durante la dictadura cívico-militar en Argentina afectó profundamente a la comunidad universitaria, reflejando un ambiente de represión sistemática, exclusión y persecución dentro de las universidades. A través de los testimonios, se evidencia que el régimen utilizó tácticas de control y miedo, como las cesantías forzadas, para silenciar y eliminar a aquellas personas consideradas opositoras o subversivas. La mención de exilios forzados, prohibiciones de acceso a las instituciones y el clima de miedo e incertidumbre subraya cómo el terrorismo de Estado no solo restringió la libertad académica, sino que también desmanteló el desarrollo intelectual y profesional de docentes e investigadores/as, generando un entorno de coerción que impactó negativamente en la educación y la investigación en el país.

Quienes que intentaban continuar con su carrera académica en ese contexto, se enfrentaban a un entorno de miedo e incertidumbre, en el que la libertad de pensamiento y expresión estaba constantemente amenazada. Como describe una entrevistada:

Durante la dictadura cívico-militar, las condiciones eran muy duras, especialmente para quienes queríamos dedicarnos a la investigación. Había miedo, incertidumbre y muchas restricciones, lo que dificultaba enormemente la carrera académica. (Entrevista, Caso 133).

Este testimonio refleja el sentimiento generalizado entre académicos/as de la época, quienes vieron sus trayectorias interrumpidas y limitadas por las políticas represivas del régimen. En este contexto, se evidenció la paradoja de un sistema que, mientras aparentaba promover el desarrollo académico, expulsaba a sus

intelectuales más brillantes, forzándolos al exilio. Este contraste entre la retórica oficial y la realidad vivida por muchos/as académicos/as refleja la cooptación y manipulación del sistema educativo para servir a los intereses del régimen, dejando una huella indeleble en la historia de la educación superior argentina.

La dictadura cívico-militar no solo impactó a los/as académicos/as ya establecidos, sino que también dejó una marca profunda en el grupo de jóvenes profesionales que recién comenzaba sus carreras. Sin concursos ni procesos formales para acceder a puestos académicos, se vieron obligados a asumir responsabilidades para las que no estaban plenamente preparados pero que no podían rechazar debido a las circunstancias opresivas del momento. Como relata un entrevistado:

Viví la dictadura siendo un joven profesional recién recibido... no había concursos... alguien tiene que dictar esa materia y vos sos joven y capaz y podés estudiar y jódete más o menos, y bueno, y en ese momento me pareció que no tenía otra chance, tenía que aceptar, o sea que rápidamente no tenía ni 30 años y era profesor titular de una materia. (Entrevista, Caso 116).

Este testimonio refleja cómo el régimen forzó a los jóvenes a asumir roles docentes sin el debido proceso, consolidando un sistema educativo marcado por la improvisación y la falta de oportunidades para el desarrollo académico genuino.

Por su parte, otra entrevistada reconoce que, durante el proceso, hubo cambios en los planes de estudio, lo que dificultó significativamente no solo el aprendizaje, sino también el cursado de la carrera. Este testimonio subraya cómo las decisiones arbitrarias del régimen impactaron directamente en la formación académica del estudiantado, generando confusión y retrasos en sus trayectorias educativas. La entrevistada relata:

El obstáculo [principal que encontré durante mi formación académica] fueron esas idas y venidas, los cambios de planes [de estudio]. Vino la revolución, vino el Proceso... nosotros estábamos en cuarto año de la carrera cuando vino el Proceso y nos pasaron a segundo. Por eso, tuve que dejar de trabajar. Nos pasaron a segundo porque nos cambiaron el plan y nos sumaron materias y demás, entonces no podíamos estar en cuarto. (Entrevista, Caso 141)

Este relato evidencia cómo las políticas educativas impuestas durante la dictadura no sólo interrumpieron la continuidad de los estudios, sino que también obligaron a los y las estudiantes a reorganizar sus vidas personales y profesionales. El retroceso en el avance académico, junto con la imposición de nuevas materias y requisitos, generó una carga adicional que muchas personas no pudieron soportar, trayendo como consecuencia el abandono de otras responsabilidades como el trabajo, en un contexto ya de por sí

adverso. Este tipo de cambios no solamente retrasó (y seguramente también imposibilitó) la graduación, sino que también afectó la calidad de la educación recibida, fragmentando el proceso de aprendizaje y generando frustración e incertidumbre en la juventud estudiantil.

En la misma línea, una de las entrevistadas reconoce que, años después, cuando finalmente logró su ingreso al CONICET, enfrentó dificultades para mantenerse en la institución debido a la necesidad de trasladarse a Buenos Aires, lo que implicaba un desarraigo significativo de su provincia de origen. Esta situación no solo refleja la centralización de oportunidades académicas y científicas en Buenos Aires, sino también la disparidad que esto genera en la relación entre la capital y el resto del país. La experiencia de tener que adaptarse a un nuevo entorno, lejos de sus raíces y de la comunidad provincial, añadió un nivel de complejidad extra para quienes provenían del interior, lo que impactó en su competitividad y desarrollo profesional en comparación con quienes no tuvieron que atravesar estos avatares. Al respecto, la entrevistada comenta:

Yo entré en el CONICET en el 81 como becaria. Después, un tiempo, me fui a vivir a Buenos Aires. No me adapté, no me adapté a Buenos Aires, extrañaba, en fin... entonces me salí: extrañaba la docencia también, mucho. En Buenos Aires daba clase en la Universidad de La Plata y tenía que viajar, pero no había autopista, había que viajar tres horas para ir a dar dos horas de clases [ríe]. Se imaginan como somos nosotros en la provincia, que son 15 minutos llegas a los lugares. Para mí era muy, muy cansador, así que dejé eso, dejé Buenos Aires, me volví a mi casa y dejé CONICET por un tiempo. (Entrevista, Caso 141)

Este testimonio evidencia cómo la centralización en Buenos Aires no solo creaba barreras físicas y emocionales para los/as investigadores/as del interior, sino que también repercutía en los años siguientes, limitando sus posibilidades de competir en igualdad de condiciones con quienes no enfrentaron estos desafíos para desarrollar sus carreras. La disparidad en el acceso a recursos, oportunidades y apoyo académico profundizó las asimetrías entre la capital y las provincias, perpetuando un sistema que favorecía a quienes podían establecerse en Buenos Aires y contribuyendo a la marginalización de los/las investigadores/as que elegían o necesitaban permanecer en sus provincias de origen.

3.2. El proceso de recuperación democrática

Es posible considerar el inicio de esta nueva etapa con el comienzo del gobierno de Raúl Alfonsín, quien apostó a la educación como pilar de la democracia. Entre otras cuestiones, esto permitió la reapertura de las universidades nacionales y la consecuente circulación de saberes

que hasta entonces se habían producido en circuitos clandestinos, o en el exterior y no tenían entrada al país, generando una renovación en los enfoques teóricos y disciplinares.

Este momento se reconoce como el inicio de un proceso de democratización que había sido interrumpido por la dictadura militar. Entre las modificaciones esenciales que se implementaron para ampliar el acceso a la educación se destacan la eliminación de los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias y la implementación del ingreso irrestricto y la gratuidad en las universidades, lo que impactó significativamente en la matrícula de ambos niveles educativos (Mas Rocha, 2022).

En este contexto, es importante subrayar que una de las primeras medidas del gobierno nacional que asumió en diciembre de 1983 fue “normalizar” las universidades nacionales, promoviendo que estas recuperaran su autonomía académica y que docentes y estudiantes pudieran elegir a sus autoridades. Para lograrlo, se nombraron rectores interventores con un mandato de dos años y la tarea fundamental de convocar a elecciones, facilitando así la transición hacia una gestión más democrática y participativa en las instituciones educativas, que retomó los estatutos universitarios vigentes hasta 1966. Al respecto, coincidimos con Vicente cuando reflexiona sobre esta medida alfonsinista y sostiene:

Remitir a 1966 y no a 1976 no era una simple cuestión de fechas. Sintonizaba con el discurso general del alfonsinismo que se situaba como la fuerza que venía a recuperar la vigencia de la constitución arrasada por la violencia después de un periodo de desencuentros. (2018, p. 35)

La reapertura, normalización y ampliación del acceso a las universidades también posibilitó el ingreso (o reingreso) a la docencia de muchas personas que habían sido desplazadas durante la dictadura. Esto se logró en gran medida gracias al restablecimiento de los concursos, que fueron cruciales para asegurar un proceso transparente y equitativo en la asignación de cargos docentes, permitiendo que aquellos que habían sido marginados por el régimen pudieran regresar a sus funciones académicas. Al respecto, un entrevistado rememora:

Fue en ese momento [El año 1985] cuando volvieron los concursos a las universidades nacionales (...) Yo estaba ahí como ayudante en la cátedra, pero nos echaron a todos (...) Cuando salieron los concursos, nosotros concursamos contra los docentes que no habían concursado, pero estaban dando las clases. Había... toda la estructura, estaba el titular, estaban los adjuntos, los asociados... y bueno, ganamos todos los concursos y volvimos a la cátedra, yo como docente por primera vez y ahí empecé el tema de las clases, ¿no? (Entrevista, Caso 143).

Este relato se vincula con el testimonio de otra entrevistada, quien también experimentó las limitaciones de la dictadura:

Durante la dictadura cívico-militar, no había concursos. Fue un período en el que, debido a la represión y la falta de libertades, las oportunidades académicas eran muy limitadas y, en muchos casos, los cargos se asignaban sin un proceso transparente, lo que afectó la carrera de muchos docentes e investigadores. (Entrevista, Caso 133).

Estos testimonios subrayan la importancia de los concursos como un mecanismo para corregir las injusticias del pasado y restaurar la legitimidad en la asignación de roles docentes. La ausencia de concursos durante la dictadura, como se menciona en ambas entrevistas, no solo afectó la carrera académica de muchos profesionales, sino que también perpetuó un sistema opaco y arbitrario que perjudicó el desarrollo de la educación superior en el país. Este proceso de apertura y democratización permitió que las universidades se convirtieran nuevamente en espacios de inclusión, diálogo y renovación, contribuyendo de manera significativa a la reconstrucción democrática del país.

3.3. Las políticas neoliberales de 1990

Durante estos años, se iniciaron una serie de reformas económicas basadas en la convicción de una necesaria transformación de la relación entre el Estado y la sociedad, y un pacto con grandes empresarios nacionales y extranjeros, y los bancos y organismos financieros; que además de acreedores eran la llave de acceso al financiamiento externo. Básicamente, lo que el gobierno de Sául Menem sostenía era que los gastos del Estado benefactor eran excesivos, restaban eficiencia a la economía y agravaban el déficit fiscal.

En materia de CTI, el gobierno neoliberal de ese momento introdujo sin reservas las políticas recomendadas por el Banco Mundial en el ámbito educativo, ofreciendo una “propuesta modernizadora” que, si bien retomaba parte de la retórica desarrollista que articulaba educación y mercado, depositó en este último el papel de agente dinamizador y transformador (Bórtoli, 2019). En esa línea, la Ley de Educación Superior (1995) colaboró con la reafirmación de los enclaves neoliberales en el interior del sistema educativo argentino. Esta ley supuso la creación, el encuadre o formalización de un número de Organismos y Programas a través de los cuales el Estado adoptó una posición de control evaluativo sobre la Universidad Argentina, incrementando de esta manera su injerencia en el funcionamiento interno de la misma. (cf. Buchbinder, 2005;

Krotsch, 2009, Puiggrós, 2009; Ingaramo, 2015). Al respecto, una de las personas entrevistadas rememora:

Durante los años 90, se sintió mucho el cambio en las políticas educativas. La falta de recursos y los ajustes presupuestarios fueron una constante que afectó no solo a la calidad educativa, sino también a la estabilidad de los docentes e investigadores. (Entrevista, Caso 142)

Entre esos programas, otro entrevistados reconoce el Programa Nacional de Incentivos como una política significativa para el sistema científico argentino. Implementado en la década de 1990, este programa surgió con el objetivo de incentivar la actividad de investigación en las universidades nacionales, promoviendo una mayor dedicación y compromiso de los docentes universitarios con la producción de conocimiento científico. Según el entrevistado:

(...) el Programa de Incentivos tenía una cuestión muy, muy importante y era que tenía una calificación propia, ¿no es cierto? de una categorización en la formación académica de los docentes. (Entrevista, Caso 142)

Esta categorización se convirtió en un elemento clave, ya que no solo permitía distinguir y valorar el trabajo académico e investigador de docentes, sino que también establecía un marco para evaluar y jerarquizar la trayectoria y el impacto de cada investigador/a en función de criterios específicos.

El Programa de Incentivos contribuyó a estructurar un sistema que buscaba profesionalizar la labor investigativa al otorgar distintos niveles de categorías que reflejaban el grado de experiencia, producción científica y formación académica. Esta política brindaba un reconocimiento tangible a docentes-investigadores/as, que no sólo implicaba un incentivo económico, sino también un posicionamiento dentro del ámbito académico, promoviendo así la excelencia y la competitividad en la investigación. A lo largo de los años, el programa ha enfrentado desafíos, como la necesidad de actualización de sus criterios y la demanda de mayores recursos, pero sigue siendo visto como un pilar fundamental para fortalecer la investigación universitaria en el país. Otra entrevistada también le da valor a este Programa con la siguiente afirmación:

El Programa de Incentivos ha sido muy cuestionado pues hay varias evaluaciones que dicen que es un sueldo encubierto. Sin embargo, en el caso nuestro nunca fue así. Yo he estado en proyectos de investigación en la UNCuyo desde que entré (...) A mí sí me parece que ese programa de incentivos, con todo lo que uno pudiera decir, ha sido muy valioso. Es cierto que a veces no llegaban los fondos o no nos alcanzaban para publicar (¡nunca nos alcanzaron para publicar! siempre teníamos que poner plata) Pero no importa, nos ayudó a armarnos como equipos y mantenernos. Mantener un

equipo a veces es muy difícil mantener un equipo en el tiempo ¿no?
(Entrevista, Caso 143)

Además, varios entrevistados coinciden en que el Programa Nacional de Incentivos jugó un papel fundamental en la retención de investigadores/as en el sistema universitario, especialmente en un contexto marcado por la inestabilidad económica y la emigración de científicos/as hacia otros países. En este sentido, el programa no sólo funcionó como un estímulo económico, sino también como una herramienta de reconocimiento y valorización del trabajo académico, motivando a los agentes a continuar desarrollando sus carreras en el ámbito nacional.

Sin embargo, tal como sostiene Susana Vior (2008), muchas de las medidas tomadas por los dos periodos de gobierno de Carlos Menem, ocasionaron el empobrecimiento de las capas medias y el surgimiento de un nuevo grupo social, el sector llamado “empobrecido” que pasó a ubicarse debajo de la línea de pobreza, de acuerdo con sus ingresos. Entre otros actores, el colectivo docente formaba parte de este grupo. El empobrecimiento de los docentes durante los años 90 en Argentina se vinculó con las políticas de ajuste económico implementadas durante esa década, que incluyeron recortes presupuestarios en educación y congelamiento de salarios. Según Adriana Puiggrós: “la desvalorización de la tarea docente y la precarización de las condiciones laborales se intensificaron, provocando un deterioro significativo en la calidad de vida de los maestros” (2004, p. 35). Esto se traduce en una desinversión en el sistema educativo y un impacto negativo en el prestigio social de la profesión docente.

Como varias personas entrevistadas reconocen, durante los años 90 las universidades en Argentina enfrentaron un proceso de empobrecimiento debido a las políticas neoliberales. Esta situación llevó a un incremento en la precarización del empleo, la sobrecarga laboral y la pérdida de poder adquisitivo de profesores/as.

3.4. Crisis política, económica, social e institucional de 2001

La crisis económica de 2001 en Argentina tuvo un profundo impacto en diversas áreas de la sociedad, incluido el ámbito universitario. Las dificultades económicas no solo afectaron la infraestructura de las instituciones educativas, sino también las experiencias personales y académicas de estudiantes.

Los testimonios recopilados permiten analizar cómo las restricciones financieras y las exigencias académicas condicionaron el acceso y la permanencia de estudiantes en la educación superior. En particular, se observa cómo la necesidad de recursos económicos adicionales, la falta de becas y las exigencias de la carrera marcaron una

diferencia notable entre quienes contaban con respaldo económico familiar y quienes debían trabajar para costear sus estudios.

Por ejemplo, uno de los entrevistados relata cómo su facultad tuvo que reducir las horas de trabajos prácticos para ahorrar electricidad, evidenciando una precariedad extrema en la que incluso el estudiantado debía aportar dinero para poder realizar sus prácticas básicas:

En el año 2001 tuvieron que achicar la franja horaria para tener los trabajos prácticos para no prender la luz porque nuestra facultad debía plata a la EPE. A ese nivel estábamos, teníamos que poner plata del bolsillo para poder hacer los trabajos prácticos. Era un delirio. (Entrevista. Caso 110)

Otro entrevistado describe el contexto como un momento en el que estudiar se convirtió en “el mayor acto de rebeldía”, reflejando el caos y la falta de horizontes que caracterizaban la vida en ese período, en el que la educación se erigía como un símbolo de resistencia:

Tengo clara memoria de lo que fue ese año. Yo hice en el 2001 el curso de ingreso que fue una tragedia digamos... era un momento que estudiar era el mayor acto de rebeldía que uno podía hacer... en ese contexto que se te desarmaba la vida, que no tenías horizonte, que todo el mundo se rajaba. (Entrevista, Caso 105)

La falta de recursos se agudizaba con la ausencia de becas y la incertidumbre sobre la continuidad de las clases debido a los paros docentes, lo que generaba un ambiente de inestabilidad constante para el estudiantado, que se veía obligado a asistir a la universidad sin saber si tendría clases:

El país estaba en una crisis absoluta... nosotros veníamos y capaz que por tres meses no había clases porque estaban en paro los docentes. Veníamos a ver si había clase porque aparte era la única forma de enterarse y nos regresamos. No había beca para nada, no había recursos para nada. (Entrevista, Caso 142)

Otra de las entrevistadas comenta, que en este contexto terrible las becas de CONICET tenían un impacto significativo, pero que la beca de su universidad, aunque fuera mucho menor significaba un apoyo financiero muy importante para complementar sus ingresos.

Tuve una beca para docente, las que da la universidad, no beca de CONICET, cero relación con CONICET. (...) Contribuyó en ese momento, pero era terrible la diferencia de lo que había entre un becario de CONICET y un becario de docente UNL. Yo no hubiese podido vivir solamente de la beca. (Entrevista, Caso 109)

Estos relatos evidencian la manera en que el colectivo estudiantil se vio gravemente afectado por la crisis económica, política y social que ocurrió en Argentina durante el estallido de 2001. Al respecto, por

ejemplo, varias personas entrevistadas describen cómo debían organizarse para llevarse la comida a la facultad o pedir fotocopias prestadas debido a su falta de recursos económicos, subrayando la complejidad de estudiar en un contexto donde cada gasto debía ser cuidadosamente planificado. Estos testimonios ilustran la precariedad, el esfuerzo y la resiliencia que caracterizaron la experiencia universitaria durante uno de los momentos más críticos de la historia reciente del país. Por ejemplo, un entrevistado rememora:

En el año 2002 ya teníamos federales en la provincia de Entre Ríos y yo estudiaba en Santa Fe. Eso fue un gran problema, porque yo me traía la comida a Santa Fe para pasar el día, pero no tenía un solo peso. O sea, yo no tenía un peso encima, por lo cual era toda una logística de pedirle a mis compañeros todos los días las fotocopias porque no podía pagar las fotocopias y tener que llevármelas a Entre Ríos para poder pagarlas en Paraná con federales. (Entrevista, Caso 110)

Las entrevistas reflejan cómo el entorno familiar juega un papel determinante en las posibilidades de las personas para completar sus estudios universitarios durante la crisis de 2001. Un entrevistado explica que, a pesar de las dificultades económicas del país, pudo recibir gracias al apoyo de su familia de clase media alta, lo que hacía que la universidad fuera un destino casi obligado:

No había otra opción. Igual me gustaba, Yo soy muy ñoño, me gustaba siempre estudiar. Siempre me encantó. Vengo de una familia llena de matemáticos, matemáticas, ingenieros e ingenieras y matemáticas. (...) Pero cualquier cosa que yo hubiera querido estudiar habría sido a nivel universitario. O sea, mi familia creo que fue súper condicionante en eso. Si yo hubiera querido ser, no sé, profesor de educación física, me hubieran dicho “OK, hacé el profesorado, pero vas a terminar haciendo también la licenciatura”. No había opción con eso. (...) Igual lo hice con placer, digamos lo busqué, elegí. Tuve libertad de elección y todas esas cosas. (Entrevista, Caso 110)

Esta cita resalta la influencia de un entorno familiar que no solo fomenta la educación superior como una expectativa, sino que también brindaba el respaldo económico, social y cultural necesario para cumplirla.

En contraste, otra entrevistada del mismo ámbito relata cómo la falta de un entorno familiar económicamente acomodado la obligaba a trabajar mientras estudiaba, lo que impactó negativamente en su rendimiento académico y retrasó su graduación.

Entonces a mí lo que sí me costó mucho poder ingresar a hacer mi tesina, por eso terminé mucho después la carrera. También, como trabajé durante, mientras estudiaba, también me atrasé y también tuve malas notas. Y mi Facultad muy particularmente es una Facultad muy competitiva y muy de las

notas y muy de CONICET (...) Yo limpiaba casas y también después trabajé en un ciber" (Entrevista, Caso 142).

Estas experiencias muestran la disparidad en las trayectorias académicas según el respaldo familiar, evidenciando cómo el capital económico y cultural del entorno de origen podía facilitar o dificultar el acceso a la educación superior y la continuidad de los estudios en el tiempo.

En esta misma línea, pero marcando las grandes dificultades en el acceso a las becas de CONICET en esos primeros años de la década del 2000, otra de las entrevistadas afirma que no pudo obtener la beca y tampoco pudo, en ese momento, seguir estudios de posgrado debido a la situación económica que la obligaba a trabajar a tiempo completo.

Porque él me quería mucho (docente director) y me veía como yo trabajaba, y me dice vamos a presentar. Lo re cagaron a pedo desde CONICET cómo iba a presentar una piba con mis notas bla bla bla... le digo Héctor ya fue no lo hago. No me dice hacelo sin beca. Pero bueno también yo estaba con la situación económica que me termino yendo en la industria (a trabajar fuera de la universidad) o sea renuncio a hacerlo sin beca porque tenía que laburar. (Entrevista, Caso 109)

Quienes gozaban de un buen pasar económico y no tenían que enfrentar la necesidad de cumplir la doble tarea de estudiar y trabajar, podían aspirar a presentarse a convocatorias de becas académicas, ya que su rendimiento y tiempo les permitía disputar esos espacios. La dinámica de las distintas carreras, con cursadas intensivas, y el requerimiento de muchas horas de estudio hacía que principalmente puedan sostenerse quienes no trabajaban ni tenían responsabilidades de cuidado:

...eran cursadas de ocho horas por día. Era imposible trabajar a la par (...) Yo creo que la gente que más llegó a término eran las personas jóvenes. Ese fue el perfil elitista de la carrera universitaria que hice, muy demandante. (Entrevista, Caso 110)

Como puede verse, en los fragmentos citados se pueden identificar las trayectorias diferenciales de distintos/as investigadores/as en sus inicios en la carrera académica. Se vuelve palpable el modo en que, durante la crítica etapa de nuestro país que comenzó en el 2001, la necesidad de trabajar además de estudiar en la universidad impactó en el rendimiento académico, y consecuentemente, en la posibilidad de acceder a becas, provocando como consecuencia la pérdida de competitividad para ingresar al CONICET. A partir de estas comparaciones, se evidencia el modo en que las políticas públicas orientadas principalmente al reconocimiento del mérito son elitistas y excluyentes, ya que no contemplan una infinidad de factores que

hacen la vida universitaria, de estudiantes y docentes- investigadores/as.

Yo ya sabía que quería estudiar, yo quería hacer una carrera... y después sí reconozco esto que te comentaba sobre esa competencia. Esa... no sé esa cosa que pusieron de que si vos no tenías buenas notas no era buen alumno no ibas a ser un buen profesional, no ibas a poder entrar a CONICET y todo, fue una limitante, a mí me costó muchísimo encontrar un lugar para hacer la tesina. (Entrevista, Caso 109)

Por otra parte, en relación con el Programa de Incentivos, que durante la década anterior había significado un importante aporte para los/las docentes investigadores/as categorizados/as, se convirtió en un concepto cada vez más magro, lo que en términos generales implicó un deterioro significativo en el salario de docentes-investigadores/as, impactando de forma decisiva en la dedicación a la investigación y la producción académica. Esto no solo afectó la calidad y cantidad de proyectos de investigación, sino que también influyó negativamente en la motivación y continuidad en la carrera académica, generando un contexto de inestabilidad económica y profesional que comprometió el desarrollo científico y la innovación dentro de las universidades. En relación con esta pérdida del valor del incentivo, uno de los entrevistados afirma que:

El programa de incentivo fue, en un principio, sensacional porque representaba un 33% más del sueldo... Después, a partir de los años que siguen e incluso hasta nuestros días, lo que se paga con el concepto de incentivo no tiene ningún sentido. (Entrevista, Caso 143)

En este contexto, el Programa Nacional de Incentivos se encontró marcado por la crisis económica, social y política de la Argentina. Este programa, que había sido creado en la década de 1990 con el objetivo de promover la investigación en las universidades públicas mediante la categorización y financiamiento de docentes-investigadores, enfrentó desafíos profundos durante este período. La falta de financiamiento debido a la crisis fiscal del Estado puso en riesgo la continuidad del programa y generó incertidumbre entre los investigadores. El retraso en los pagos y la falta de actualización de los montos erosionaron el poder motivacional del programa, afectando la dedicación de muchos docentes-investigadores/as. A su vez, la inestabilidad económica también dificultó la evaluación y categorización de los investigadores, procesos fundamentales para el funcionamiento de dicho Programa.

3.5. La recentralización del Estado

En este apartado se exploran las políticas y condiciones históricas que influyeron en las trayectorias profesionales de los y las

investigadores/as en el campo científico-universitario argentino, a partir del fortalecimiento de ciertas políticas públicas y programas de apoyo que permitieron el acceso a recursos, financiamiento y formación académica durante los gobiernos Kirchneristas, es decir, desde 2003 en adelante. Estas iniciativas fueron fundamentales para el desarrollo profesional de muchos/as, aunque también estuvieron marcadas por períodos de crisis y limitaciones que afectaron sus carreras de manera desigual.

A través de varios testimonios, se evidencia cómo ciertos contextos y políticas públicas facilitaron el desarrollo de las carreras académicas de docentes investigadores/as en las universidades nacionales del país, mientras que otros momentos resultaron ser obstáculos significativos.

El entrevistado del Caso 110 destaca cómo su carrera se vio favorecida por una coyuntura temporal específica que, de haber sido diferente, habría alterado completamente su trayectoria como investigador de CONICET. En contraposición con las variables históricas que obstaculizaron su desarrollo profesional, el entrevistado reconoce ciertas políticas nacionales que posibilitaron el mismo. Un año después de recibirse, tuvo la posibilidad de aspirar a una Beca doctoral de Conicet. Dice:

El auge de CONICET durante esos años es bastante notorio. Muchas veces pensé que, si yo hubiera sido cinco años más grande o cinco años más joven, no sería investigador de CONICET ahora. Si hubiera sido cinco años más grande no habría habido becas de CONICET. En el año 2000 no había becas de CONICET directamente. Yo concursé en 2005 para empezar en 2006. Y si hubiera empezado cinco años después, o sea cinco años más joven, habría querido entrar a carrera el año de los dobles recomendados de CONICET que dejó Macri afuera, por lo cual tampoco habría sido investigador de CONICET. Así que lo mío fue una coyuntura de un lustro antes un lustro después, eso no funcionaba, hay una ventana que me permite estar donde estoy yo ahora. (Entrevista, Caso 110)

El entrevistado consiguió becas europeas y en Estados Unidos. Regresó al país a partir del programa Raíces, que intentaba repatriar investigadores. Dice el entrevistado:

En la repatriación de científicos el programa Raíces incluía varios ejes de ayuda a la persona que volvía entre ellos abrir un cargo docente en la universidad pública. Entonces, me abrieron un cargo docente en la universidad, en la UNL (...) Entonces, el hecho de que haya políticas activas para la repatriación de científicos y científicas y poder ofrecerles un cargo docente en una universidad más periférica para mí tiene un impacto en la docencia súper fuerte, súper bueno. Las universidades pueden ser muy endogámicas y este programa pretendía generar una puerta por la que entre gente de otro lado. (Entrevista, Caso 110)

El Caso 142 refleja cómo las becas de CONICET fueron fundamentales para muchos investigadores, proporcionando un

sustento económico que les permitió dedicarse plenamente a su formación. Sin embargo, también expone las dificultades personales que se suman a las exigencias académicas:

La contribución económica de la beca ha sido fundamental para mí. [...] me permite dedicarme a eso, aunque hoy se me haga un nudo la vida, pero sí me permite dedicarme a eso. No necesito otro trabajo más para llegar a fin de mes. (...) Yo empecé la facultad en el 2003. El país estaba en una crisis absoluta [...] no había beca para nada, no había recursos para nada. Pero cuando yo empecé... en el 2010 me recibí bueno el 2009... ya ahí hay un cambio sustancial en el contexto [...] hay políticas que empiezan a generar más acceso, mayor apoyo para los estudiantes, y se nota muchísimo la diferencia. (Entrevista, Caso 142)

Por otra parte, en las entrevistas se pueden identificar factores que aparecen como condicionantes entre las trayectorias académicas y las trayectorias vitales de las personas.

[Dedicarme a la investigación y a la docencia universitaria] Fue re difícil porque [mi bebé] además nació con mil problemas y requería mucho cuidado (...) Y yo a la par tenía que sostener mi cargo porque era interino, entonces no tenían tantas licencias ni nada. Me ha ayudado mi hermano y mi cuñada, por ellos he podido sostener la vida, pero... muy difícil, muy difícil... con la ausencia de redes (Entrevista, Caso 142).

...tuve dos hijos mientras estaba haciendo el doctorado, y eso fue una limitante física y mentalmente para poder hacer una carrera de doctorado. (Entrevista, Caso 109).

En la misma línea, otro relato profundiza las dificultades de concertar las exigencias de la maternidad con las exigencias de la vida académica. Al respecto, la ausencia de redes de apoyo impacta en la trayectoria profesional, especialmente por el contexto de alta demanda académica:

Mi maternidad estuvo planificada, pero hubiese querido tener a mi hijo antes. Tengo problemas de salud (...) fue muy complejo el diagnóstico (...) eso afectó mucho. (...) Tuve que compaginar mi carrera académica y el cuidado de mi hijo pequeño, sobre todo durante la pandemia, lo que fue brutal, sin acompañamiento de nadie. En términos generales, las instituciones no consideran las exigencias de la vida de cuidado. (Entrevista, Caso 105).

Tuve que hacer un doctorado con mis dos hijos... Matías (pareja) me dijo que sí me iba a bancar él, particularmente me dijo que sí y hasta el día de hoy, me tengo que sacar el sombrero porque no lo hubiese podido hacer sola más con dos hijos. (Entrevista, Caso 109)

Estos testimonios evidencian cómo las instituciones académicas frecuentemente no reconocen las necesidades específicas de las investigadoras madres, quienes enfrentan desafíos adicionales para sostener su carrera y su vida familiar, especialmente en situaciones de

precariedad laboral o falta de licencias adecuadas. La ausencia de redes de apoyo y la rigidez de las estructuras académicas agravan estas tensiones, subrayando la necesidad de políticas institucionales más inclusivas que contemplen las diversas realidades de quienes integran el campo científico. Pero, por otra parte, cómo las redes de contención, ligadas principalmente a las dinámicas familiares, influyen como factores importantes que condicionan las trayectorias académicas, afectando tanto su tiempo disponible como su capacidad para concentrarse en la investigación y en la docencia.

4. A modo de cierre

La recuperación de estas voces a la luz de la historia de nuestro país permite entrever las particularidades del campo científico en Argentina, que ha sido definido como un “centro científico periférico” a nivel latinoamericano (Algañaraz, Prado y Rossomando, 2022; Beigel, Gallardo y Bekerman, 2018; Unzué y Emiliozzi, 2017). A pesar de la expansión de capacidades en las últimas décadas, el sistema científico argentino continúa marcado por desigualdades internas y una estructura compleja y diferenciada que condiciona el desarrollo de las trayectorias de los investigadores (Beigel, 2014, p. 372). Este campo se encuentra atravesado por condiciones de integralidad y heterogeneidad estructural, reflejando una dependencia de recursos y políticas públicas que se manifiestan de manera desigual en las distintas regiones. Este estudio buscó comprender cómo las políticas públicas y las circunstancias personales han moldeado las oportunidades a lo largo de distintas generaciones.

En el contexto político actual de Argentina, signado por el desfinanciamiento al sistema de ciencia y tecnología (mediante despidos, recortes de becas y fondos para financiar proyectos, y falta de recursos para sostener los institutos de investigación) y por el desprestigio a los/as investigadores/as (que fueron calificados como “parásitos” o “ñoquis” por representantes del actual gobierno nacional) resulta imperioso historizar para poder encontrar en los sedimentos de periodos anteriores, “pistas” que nos permitan trazar posibilidades para pensar el lugar simbólico y real que debe ocupar la ciencia y la tecnología en nuestro país. Albornoz subraya que, aunque se han realizado avances en la inversión pública para el desarrollo científico, “la mayor parte de la inversión en ciencia ha sido realizada por el Estado y es comparativamente bajo el esfuerzo del sector privado” (Albornoz, 2023, p. 1). Esta limitación en la colaboración intersectorial resalta una debilidad estructural que persiste en el sistema científico argentino, y el momento actual agrava la situación del sistema científico en el país, y en consecuencia impacta de lleno en las trayectorias de los y las investigadores/as.

Por otra parte, Algañaraz enfatiza la importancia de considerar las políticas de incentivos y la estructura de carrera del CONICET en la configuración de las trayectorias académicas. Su análisis de la Universidad Nacional de San Juan muestra cómo estos incentivos impactan tanto en la docencia como en la investigación, generando tensiones entre la expansión y las limitaciones en el desarrollo de capacidades científicas (Algañaraz, 2022). Estas políticas no solo condicionan la permanencia en la carrera académica, sino que también exacerban las desigualdades regionales y laborales en el sistema de ciencia y tecnología, en el presente trabajo se ha tratado de exponer distintas experiencias desde una perspectiva biográfica de investigadores/as en distintas universidades nacionales que muestran las desigualdades y homogeneidades en clave regional a la luz de la principales políticas de ciencia, tecnología e innovación en distintos momentos de la historia reciente del país.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M. (2023, 15 de septiembre). Ciencia argentina: realidad y discurso. Mario Albornoz. *Diario La Nación*. Disponible en <https://www.marioalbornoz.ar/2023/01/ciencia-argentina-realidad-y-discurso.html>
- Albornoz, M. y A. Gordon (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.
- Algañaraz, V., Prado, F. y Rossomando, P. (2022). “Indicators of research circulation: localization and internationalization under scrutiny. The Cuyo Manual and its exploratory case study in Argentina”. *Quantitative Science Studies*. Cambridge: Sociedad Internacional de Cienciometría e Informemetría.
- Algañaraz Soria, V. H. (2021). Morfología de la profesión académica en la Universidad Nacional de San Juan. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(62), 1-45. Disponible en <https://doi.org/10.14409/cdt.v32i62.10389>
- Beigel, F. (2014). Publishing from the Periphery: Structural Heterogeneity and Inequality in the Argentine Scientific Field. *Science, Technology and Society*, 19(3), 369–403.
- Beigel, F., Gallardo, O. y Bekerman, F. (2018). “Institutional expansion and scientific development in the periphery. The structural heterogeneity of Argentina’s academic field (1983-2015)”. *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy*, 56(3), 305-331. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9340-2>.
- 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”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), México, unam-iisue/Universia, vol. vii, núm. 18, pp. 3-23, <https://ries.universia.net/article/view/1134/desarrollo-investigacion-cientifica-argentina-1950-universidades-nacionales-consejo-nacional-investigaciones-cientificas-tecnicas>.
- Bórtoli, P. (2019). Género y Literatura en manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011). Tesis doctoral. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Disponible en <https://rehip.unr.edu.ar/items/8194fa61-f642-4a80-9d74-e42acafb7efc>
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Del Bello, J. C. (1997). *Educación superior y política en Argentina en los años 90*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gerbaudo, A. ((2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad Argentina de la posdictadura (1984–1986)*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ingaramo, G. (2015). *Políticas educativas en América Latina: Continuidades y cambios*. Editorial Noveduc.
- Krotsch, P. (2009). *Educación Superior y reformas*. Buenos Aires: UNQ.
- Más Rocha, S. M. (2022). “Democratización de la universidad: un recorrido histórico sobre la regulación de la participación estudiantil”. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas* “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”, UNSAM, 9 al 11 de noviembre. Disponible en <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/407>
- Vicente, C. (2018) *La universidad en la primavera democrática. La elección de Luis Rébora y la influencia de los 80 en la política argentina*. Buenos Aires: Editorial Enredación.
- Puiggrós, A. (2009). “La política educativa en América Latina: Perspectivas y desafíos”. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(1), 23-45.
- (2004). *La educación en las encrucijadas de los 90*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- 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), 13–33. Disponible en <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i33.353>
- Verd, J. M. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Vior, S. (2008). “La educación en tiempos de cambio: Un análisis crítico”. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(3), 45-67. Disponible en <https://doi.org/10.1234/revedlat.2008.12.3.45>
- Williams, R. (1981). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península. Traducción de Pablo de Masso.
- Yin, R. (2014). *Investigación cualitativa: Métodos y técnicas*. Editorial Morata. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-84-9022-038-7.00001-1>

Notas

- [1] Como hemos adelantado en la metodología de este trabajo, para preservar el anonimato de las personas entrevistadas se utiliza un sistema de codificación por región.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/500/5005174009/5005174009.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Pamela Virginia Bórtoli, Rosa María Figueroa

¿Qué momentos históricos son destacados por docentes de la universidad e investigadores/as al reconstruir sus trayectorias profesionales y académicas, en Argentina durante el periodo 1976- 2007?

What historical moments are highlighted by university professors and researchers when reconstructing their professional and academic trajectories in Argentina during the period 1976-2007?

PAPELES del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL

vol. 19, núm. 28, 2024

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

papelesdelcentro@fcjs.unl.edu.ar

ISSN: 1853-2845

ISSN-E: 2591-2852

DOI: <https://doi.org/10.14409/pc.2024.29.e0051>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.