

## **Las estrategias para la obtención de las becas predoctorales del CONICET desde las perspectivas de sus protagonistas: una exploración del campo de las ciencias sociales y las humanidades**

Lic. Daniela Alegria. Universidad de Buenos Aires. [licdanielaalegria@gmail.com](mailto:licdanielaalegria@gmail.com)

Mg. Guillermina D'Onofrio. Universidad de Buenos Aires. [mgdonofrio@gmail.com](mailto:mgdonofrio@gmail.com)

### **Introducción**

Este trabajo se propone describir las perspectivas de un conjunto de jóvenes investigadores en formación pertenecientes a las ciencias sociales y las humanidades y que se desempeñan en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), acerca de las estrategias que pusieron en práctica para la obtención de sus becas doctorales y la selección de los temas que se encuentran abordando en sus proyectos de tesis. Para hacerlo, concebimos a sus incipientes carreras científicas como una combinación compleja de aspectos relacionados con los problemas de estudio abordados por los investigadores durante su trayectoria, con su pasaje a través de diferentes posiciones en la comunidad científica de pertenencia, y finalmente con su movimiento a través de las diferentes organizaciones que los emplean y financian.

Consideramos que tales estrategias van delineando los comienzos de su carrera profesional como investigadores académicos, articulando tres tipos de aspectos: primero, aspectos cognitivos relacionados con los problemas de estudio; segundo, aspectos culturales relacionados con las formas de trabajo y los valores de los directores, grupos de investigación y comunidades disciplinarias en los que se están insertando; y tercero, aspectos normativos relacionados con los requerimientos que identifican como determinantes para obtener evaluaciones positivas en la organización en la que se desempeñan como becarios.

Los datos provienen de catorce entrevistas en profundidad a becarios doctorales Tipo I del CONICET pertenecientes al campo de las ciencias sociales y las humanidades, que tienen como lugar de trabajo un instituto o universidad situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y que ingresaron al Consejo de Investigación entre 2008 y 2010. Las entrevistas fueron realizadas y transcritas a comienzos de 2011 por estudiantes avanzados de sociología de la Universidad de Buenos Aires en el marco de un proyecto de investigación de cátedra dirigido por las autoras.

## **Metodología**

Como se mencionó, los datos empíricos que sirven de base a este trabajo provienen de 14 entrevistas en profundidad a becarios doctorales Tipo I que ingresaron al CONICET entre 2008 y 2010, pertenecen al campo de las ciencias sociales y las humanidades y tienen como lugar de trabajo un instituto o universidad situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CONICET es uno de los principales organismos dedicados a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina. Creado en 1958 bajo dependencia de la Presidencia de la Nación, es hoy un organismo autárquico dentro de la órbita Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. El otorgamiento de becas para estudios doctorales y posdoctorales constituye uno de los principales instrumentos de promoción del Consejo, sumado a las carreras «del Investigador Científico y Tecnológico» y «del Personal de Apoyo a la Investigación», el financiamiento de proyectos y de unidades ejecutoras de investigación, y el establecimiento de vínculos con organismos internacionales de similares características. Las becas Tipo I están dirigidas a jóvenes graduados universitarios que inician sus estudios de doctorado en cualquier disciplina y tienen una duración de 3 años, durante los cuales se les exige una dedicación exclusiva a las tareas de investigación pudiendo desempeñar sólo cargos docentes universitarios. Los interesados se presentan a convocatorias públicas y son evaluados en función de criterios públicamente disponibles por una comisión integrada por miembros de la comunidad científica de cada disciplina, que tras una evaluación individual recomienda el orden de mérito de los postulantes.

Los casos entrevistados fueron seleccionados sobre la base de un muestreo intencional dirigido, antes que a producir resultados generalizables, a explorar con alguna profundidad situaciones particulares (Maxwell, 1996). En la práctica, además, la selección de los entrevistados adquirió las características propias del «muestreo por bola de nieve», ya que los primeros contactos sugirieron colegas de otras disciplinas y/o centros de investigación a los que fue posible acceder gracias a su recomendación.

Las entrevistas fueron realizadas y transcritas a comienzos de 2011 por estudiantes avanzados de sociología de la Universidad de Buenos Aires en el marco de un proyecto de investigación de cátedra dirigido por las autoras. Respondiendo a las líneas generales de la entrevista en profundidad propia de la investigación cualitativa (Sautu, 1999), que tiende a ser abierta y a dejar fluir las narraciones del entrevistado buscando las formas en que describe los fenómenos y los significados que les adjudica, éstas se llevaron a cabo a partir de una guía de preguntas semi-estructurada susceptible de ser reformulada por el entrevistador para ajustarla

al desarrollo espontáneo de la situación de interacción. Siguiendo a los autores mencionados, se tuvo en cuenta que la naturaleza de temas como experiencias personales, opiniones y emociones, para ser captada en toda su complejidad, necesita ser explorada permitiendo a los entrevistados usar sus palabras, desarrollar sus ideas y seguir sus propias líneas de pensamiento, siendo el entrevistador quien se adapta al desarrollo de ese discurso captando temas emergentes, repreguntando y reformulando de sus preguntas.

Finalmente, para analizar la información producida se utilizó la estrategia de análisis temático (Sautu, 1999) que consiste en la generación inductiva de núcleos temáticos que pueden delimitarse sistemáticamente, ser resaltados por los entrevistados, o formar patrones reconocibles en los datos. Basándonos en esta estrategia de análisis, se llevó a cabo un trabajo de primera codificación sobre la transcripción de cada una de las entrevistas, que fue refinado y organizado en categorías de mayor abstracción a la luz de los conceptos sensibilizadores y los objetivos de investigación propuestos.

### **Algunos conceptos sensibilizadores**

Para estudiar a los investigadores que se encuentran al comienzo de su carrera académica, Laudel y Glaser (2007a) llaman la atención sobre la utilidad de concebir a la misma como una combinación de 3 trayectorias diferentes, íntimamente relacionadas entre sí, pero susceptibles de ser separadas analíticamente:

La que proponen identificar como carrera cognitiva, enfoca la mirada sobre el «rastreo» o «sendero» académico que van formando los procesos de investigación en que los investigadores se involucran a lo largo de sus carreras. Esta dimensión propone prestar atención a los temas o problemas que son abordados por cada investigador, a sus características epistemológicas, la forma en que éstos son planteados y llevados adelante teórica y metodológicamente, las razones que se esgrimen tanto para seleccionarlos como para abandonarlos, etc. La noción de «sendero» se basa en la idea de que, en general, un investigador se involucra en procesos investigación que desarrollan investigaciones previas, formando una especie de estructura diacrónica que extiende su base de conocimientos y formas de trabajo de manera gradual.

La carrera que tiene lugar en el marco de la comunidad científica, por su parte, se conforma a partir de la participación de cada investigador en la producción de conocimiento de su comunidad de pertenencia. Según los autores, a medida que su carrera se desarrolla, los investigadores ocupan una serie de roles sucesivos dentro de la comunidad científica a la que

pertenecen, cada uno con atribuciones definidas que determinan la forma que tomará la participación del individuo en la vida social y en la producción del conjunto, incluyendo entre otras cosas la medida en que serán capaces de conducir su trabajo de forma independiente y de participar en la formación y en la dirección del trabajo de otros. Constituidos con arreglo a los valores y las formas de funcionamiento propias del grupo en que se insertan, y con atribuciones claras que definen las características de los mismos y del tránsito entre ellos, estos roles operan de manera similar a la de los puestos de trabajo tradicionales aunque no existe ningún contrato explícito que medie entre los investigadores y su comunidad. Las comunidades científicas, en este sentido, no son sólo los espacios en que los científicos se forman sino que se erigen como el principal contexto social en el que la producción de conocimiento tiene lugar, contribuyendo a definir las áreas de vacancia y de relevancia existentes entre las diferentes temáticas, las formas y los standards con los que se lleva adelante la actividad académica, y constituyéndose asimismo como el objetivo de estos desarrollos.

La carrera que tiene lugar en el marco de diferentes organizaciones, por último, está signada por el hecho de que son estas últimas, en general, las que proveen bases materiales para la investigación en forma de salarios, recursos, infraestructura, etc. En la medida en que obtienen diferentes formas de empleo en estas organizaciones, los investigadores atraviesan una carrera organizacional cuyas etapas están ligadas a expectativas y oportunidades de investigación específicas, diferentes grados de autonomía, formas de administración del tiempo y los recursos, requisitos normativos y de evaluación propios de la institución, etc. Sin embargo, los autores sostienen que a menudo los estudios sobre el tema han tendido a sobredimensionar la influencia que la dinámica propia de la carrera organizacional posee sobre la trayectoria de cada investigador, y afirman que en muchos casos, por el contrario, las instituciones meramente «alojan» científicos que han definido sus tareas, conducido su trabajo y dado forma a sus resultados en el marco de su comunidad científica de pertenencia.

Aún antes de presentar el análisis desarrollado, es fácil reconocer que estas distinciones analíticas interactuarán de forma compleja en cada caso concreto. La carrera cognitiva, por ejemplo, depende de la carrera que tiene lugar en el marco de la comunidad científica ya que la formación de los investigadores, la adquisición de oportunidades para llevar adelante investigación, para realizar colaboraciones con colegas y para comunicar sus resultados, dependen en gran medida del rol que cada investigador ocupe en la misma. Del prestigio derivado de esto dependerá también, por su parte, la consecución de puestos en

organizaciones pertinentes, y del mismo modo, la forma que tomarán las carreras cognitiva y comunitaria no serán independientes tampoco de la disponibilidad de recursos materiales, el acceso a material bibliográfico y de archivo, la movilidad local e internacional, y la interacción con colegas que faciliten los contextos organizacionales en los que cada uno se inserte.

### **Análisis**

Como se verá más adelante, a la hora de explicar las estrategias mediante las cuales prepararon su postulación al programa de becas y seleccionaron sus temas de trabajo, los becarios hacen referencia a una serie de cuestiones que atraviesan la totalidad de los casos analizados, aunque con diferente forma y grado en cada uno. Algunas más estrictamente relacionadas con aspectos organizacionales y normativos que incluyen el cálculo de puntajes y el llenado de formularios institucionales, otras orientadas por aspectos culturales propios de la carrera que se desarrolla en la comunidad científica como la socialización en grupos de trabajo académico, y otras finalmente relacionadas con las particularidades de los temas de investigación escogidos, veremos que éstas se relacionan de forma particular en cada caso de estudio.

#### *Planificar con tiempo*

A la hora de referirse a las estrategias que pusieron en práctica para la obtención de sus becas, encontramos que algunos de los entrevistados las describen como una serie de tareas y decisiones llevadas adelante de manera consciente y planeada de antemano que acompañaron el comienzo de su formación y desarrollo profesional, mientras que otros sostienen haberlo planificado tardíamente y organizado la presentación de sus acreditaciones de cara a la convocatoria concreta. Aquellas estrategias realizadas de manera explícita y premeditada, por una parte, pueden ser definidas por los becarios como orientadas a la obtención de los beneficios del programa concreto de becas, o bien escogidas como una de las opciones posibles en el contexto de un interés más amplio de participar en la vida académica. Las estrategias de más corto plazo, por otro lado, son llevadas adelante por quienes manifiestan haber atravesado su formación inicial sin la intención de dedicarse a este tipo de actividades hasta el momento de decidir su postulación, habiendo tenido que organizar entonces una estrategia de presentación que optimizara sus posibilidades como candidato. Como veremos más adelante, al margen de contar con mayor o menor grado de anticipación durante la

formación, las estrategias de los casos analizados surgen siempre durante los estudios de grado y tienen como eje principal la integración a grupos de trabajo académico.

Como ejemplo de las estrategias que incluyen una notable premeditación a lo largo de la formación profesional y que están orientadas concretamente a la obtención de una beca de este tipo, puede mencionarse la siguiente cita:

“cursando la carrera (...) me faltaría un año y medio, dos años, una cosa así, dije: «yo tengo que pedir una beca CONICET». Aparte, si no es una beca CONICET, no sé cómo me arreglo con este título que voy a obtener (...). Entonces bueno, empecé a hacer talleres, hice materias y seminarios bien apuntados a mi tema de trabajo (...) en varios de esos seminarios fui conociendo personas que me ofrecían dirigirme (...). Entonces tenés el criterio puramente instrumental, bueno, «¿cuál me conviene más?». Porque su currículum se lleva un veinte por ciento de la evaluación y lo cual me aseguraba que me saliera la beca (...). Cuando apareció el CONICET en la perspectiva yo empecé a cuidar mi promedio, porque era racionalidad instrumental, tu promedio, y bueno, como parte de eso presenté un par de ponencias, mandé algún artículo a alguna revista (...) para llegar a julio con más... más currículum” (entrevista 12, párrafo 15)

El próximo fragmento, por su parte, ilustra algunos de aquellos casos cuya estrategia premeditada y explícita, más que centrarse en el acceso a este programa en particular, se orienta a ingresar a la vida académica en términos más generales, insistiendo incluso sobre la necesidad de difundir las convocatorias de becas disponibles porque éstas constituyen un medio para que los estudiantes consideren este tipo de desarrollo profesional como una opción posible (e3, p13):

“a mí siempre me ha interesado la carrera académica (...), siempre le di mucha bola a lo académico digamos. Tenía un buen promedio, me interesaba. Tenía con unos compañeros un taller de lectura (...) ya estaba en la movida de becas, me había presentado a un par de becas antes (...). Yo quería estar en esa onda.” (e13, p34)

Por último, y mostrando diferencias más profundas con los casos anteriores, podemos ejemplificar aquellas estrategias más tardías y centradas en la revisión de las acreditaciones de los postulantes de cara a los requisitos de la próxima convocatoria. Vale aclarar en este punto que los casos exitosos analizados, aunque desplegaron estas estrategias de forma menos premeditada que sus pares, no dejan de haberlas comenzado antes de la finalización de sus estudios de grado, característica compartida por todos los entrevistados:

“yo me enteré que existía algo que se llamaba beca CONICET cuando me faltaba uno o dos finales para recibirme. Antes no sabía ni que existía. Lo que sí yo me quería recibir más o menos con un buen promedio. Igual no era algo que me preocupara mucho tampoco, yo quería recibirme con un buen promedio pero no por nada en especial.” (e1, p28)

Este último tipo de casos, coincidentemente, es el que suele describir la preparación de su postulación en términos más estrictamente formales y procedimentales, otorgando un mayor protagonismo en el relato a los requisitos institucionales a sortear, como puede verse en la siguiente cita:

“yo iba a trabajar [al instituto de investigación] pensando en algo administrativo (...) se ve que no entendieron que yo iba a buscar trabajo entonces como que me presentaron a esta... a mi directora (...) y con ella empecé a entablar como un vínculo (...) en relación a los proyectos que ella estaba haciendo”. (e8, p133)

Será esta entrevistada, como se mencionó, una de las que describa su postulación en términos más estrictamente burocráticos:

“[tenés que] poner tus datos, poner como tu curriculum, los trabajos que hiciste, las jornadas y después entregar como tu proyecto que incluye tu... digamos, cuáles son los objetivos, cuál es la metodología, cual es la factibilidad, tenés que entregar unas cinco carillas nada más con tu plan de trabajo, para justificar la beca digamos y después eh... nada... después tenés que completar muchos formularios, ir al CONICET, muchos formularios y si te olvidas uno después se te puede retrasar el pago.” (e8, p73)

### *Aprender de las postulaciones*

Respecto de la preparación de las postulaciones una vez tomada la decisión de participar en la convocatoria, y sin coincidir estrictamente con el carácter más o menos premeditado de las estrategias esgrimidas, encontramos que algunos casos realizaron un trabajo previo más meticuloso de cara a la primera presentación para asegurarse de contar con los requisitos necesarios para sortearla exitosamente, mientras que otros optaron por aprender de sucesivas postulaciones hasta que estuvieran en condiciones de obtenerla.

Como ejemplo del primer caso, puede mencionarse a un entrevistado que decidió negarse en reiteradas oportunidades a las sugerencias de postulación realizadas por su director:



“yo primero quería terminar mi tesis de licenciatura, quería madurar un poco más intelectualmente, y además no era seguro que me la vaya a sacar, entonces antes que hacer todo un papelerío para después deprimirme porque no me sale, no, no lo hago y listo, sigo sumando antecedentes. El segundo año, me dijo de vuelta (...) y dije «No, mirá, prefiero terminar la tesis» (...). Y durante ese año fui sumando antecedentes y ahí me presenté en cuatro congresos. Entonces ya con la tesis hecha y con cuatro congresos, ahí me presenté a CONICET y quedé.” (e1, p51)

Ejemplo del caso opuesto son los entrevistados que optan por presentarse aún considerando que cuentan con pocas posibilidades de una postulación exitosa:

“me presenté como para hacer la primera experiencia, y decir «bueno, veo cómo me va, cómo me evalúan, y a partir de eso rearmo el proyecto para la próxima convocatoria»” (e14, p13)

Son varios los entrevistados que coinciden en considerar a las postulaciones no exitosas como:

“parte del aprendizaje postularse y (...) entender de qué se trata preparar un proyecto, hacerlo” (e9, p22)

Ante las críticas a sus proyectos o la recepción de un bajo puntaje por sus antecedentes, estos entrevistados reorientan sus estrategias para la próxima vez:

“Bueno agarré, me senté y dije «bueno a ver, ¿qué es lo que me falta?», y al otro año me saqué cien sobre cien (...) desde que yo me dí cuenta las cosas que tenía que hacer hasta que concursé la beca, entre el intento fallido y el intento que gano, deben haber sido cuatro años. En esos cuatro años yo escribí veinte ponencias” (e5, p19)

### *Conocer los criterios de evaluación*

En relación la importancia de los requisitos organizacionales de presentación a la convocatoria, aunque no es sorprendente que tratándose de casos exitosos los entrevistados puedan enumerar el listado de criterios que se emplean institucionalmente en la evaluación de la misma conocer el peso de cada aspecto en el puntaje total necesario para ingresar, e incluso relacionar el número de becas disponible por disciplina con las posibilidades que poseen de obtenerla, existen algunas diferencias entre las formas de concebir estos criterios cuya principal distinción tiene que ver con la consideración de su objetividad.

En algunos casos, entonces, se considera y enfatiza que las reglas del juego de la institución están establecidas desde el inicio de manera clara:



“El CONICET lo que tiene es que el sistema de evaluación está muy reglamentado y es público, por lo cual el lugar para que hay arbitrariedad es casi nulo, porque todo se publica.” (e1, p167)

Mientras que otros, sin embargo, consideran que éstas no son autoevidentes y deben tomarse como líneas directrices que serán luego implementadas de diferente forma según el caso:

“hay mucho mito con el tema del CONICET, de cuáles son los requisitos de qué vale más, de qué vale menos o por qué no te ganas una beca, o porque sí te la ganás. Realmente, si vos me haces esa pregunta te podría dar algunos lineamientos, pero realmente no sé porque alguien entra y alguien no, más allá de que sabemos la formación, tenés que tener ciertas cosas básicas” (e7, p46)

La discusión acerca de la objetividad en la atribución de puntajes a la hora de evaluar se da en muchos casos en relación, por ejemplo, al director seleccionado por los entrevistados:

“hay que ser muy cuidadoso a la hora de elegir un director porque si no es del CONICET ya bajás punto (...). Si el director es del CONICET y tiene un cierto prestigio dentro de la estructura es más fácil quedar. Ahora, si vos tenés un director muy de izquierda, que saben que está referenciado a un partido de izquierda por ejemplo, yo lo veo más difícil que pueda salir ese becario... o por lo menos que en los momentos donde no está habiendo un auge de becas, como ahora, hay que elegir muy bien el director.” (e8, p127)

Una entrevistada con lugar de trabajo y directores provenientes de una universidad privada, sostiene por último:

“Lo mío era un problema político, no era un problema de ser mal candidato. ¿No? Porque tenía un promedio relativamente alto y tenía antecedentes. Entonces ahí me contaron que es como muy importante que tu director sea investigador de carrera en el CONICET y ninguno de mis directores lo era (...) y que también se privilegian a las universidades públicas” (e2, p78)

### *Saber trabajar como investigador*

Los becarios tienen también diferentes maneras de describir la relación que existe entre la experiencia en el trabajo académico y los requisitos formales necesarios para postularse al programa de becas. A grandes rasgos, mientras que algunos asumen que la principal preparación necesaria para obtener el subsidio es la de «saber trabajar como investigador», y que esto desembocará naturalmente en la posesión de los requisitos necesarios para

conseguirlo, otros consideran a la dinámica de la postulación y a sus requerimientos formales como determinantes por sí mismos en su obtención. Un último grupo, finalmente, reconoce que ambas dimensiones requieren habilidades distintas e igualmente necesarias para la postulación exitosa, identificando la posibilidad de una distancia entre la experiencia en la profesión y los criterios evaluados desde la institución pero reconociéndole a ambas un papel importante en el proceso.

El siguiente párrafo ilustra aquellos casos que consideran que la experiencia previa en investigación a la vez brinda las herramientas necesarias para realizar esta actividad y permite reunir antecedentes y acreditaciones que serán considerados especialmente en la evaluación:

“al hacer la tesis de licenciatura aprendí un montón, es decir, es un ejercicio de maduración interesantísimo. Después estás mucho más preparado para hacer la tesis doctoral, después que hiciste la tesis de licenciatura. (...) es seguro que el sistema alienta hoy en día la multiplicación de *papers*. Ahora, también es cierto que uno siendo becario tiempo completo, no le cuesta nada publicar un avance de la investigación. Entonces vos como investigador vas cerrando ciertos temas, y bueno, hacé una publicación y discutila con tus pares.” (e1, p22)

Un caso similar, considera que el desarrollo del trabajo de investigación y la obtención de becas y de puestos en docencia universitaria son «parte de un mismo proceso en el que uno va acumulando cosas» y sobre la base del cual «las propuestas se van dando»:

“uno está adentro, hay ciertas cosas que se dan como, como si fueran, en realidad no lo son, pero como si fuera procesos naturales. U obvios, digamos. A ver: habiendo estado yo acá como tres años, dando vueltas sin ser parte del CONICET ni ser parte del organismo, pero yo venía a esta oficina ¿no? Asimismo, estando acá, estando en las reuniones ya conocía a toda la gente, ya había trabajado por horas, ya había, estaba haciendo una beca en ese momento (...). Era como un camino que para los parámetros del mundo académico, era un camino como obvio, al que uno, al que todo el mundo lo conduce a eso, ¿no? A presentarse a la beca, a la beca Tipo I, y bueno, fue así, con mi director casi que ni tuvimos que sentarnos a hablar” (e3, p68)

Estos casos, en general, consideran que la experiencia de trabajo académico confiere lo necesario para postularse exitosamente, teniendo sólo luego que plasmarlo en la postulación:

“la convocatoria a una beca es un proceso de selección, con lo cual... bueno, implica venderme. Yo creo que [para postularme] no hice más cosas de las que venía haciendo porque ya venía haciendo muchas cosas. Sí poder pensar esas cosas que venía

haciendo y poder darle significado a esas cosas que venía haciendo, pero estrategias de hacer cosas nuevas para acceder al mundo de la beca no, porque yo venía haciendo cosas en docencia, venía haciendo cosas en investigación, venía haciendo cosas en gestión. Sí estrategias que puse en juego para el momento de la convocatoria, de la presentación.” (e11, p41)

Frente a esto, se distinguen aquellos casos que aún confiando en sus capacidades para formular proyectos y trabajar en investigación, acceden a la incorporación de criterios diferentes con el fin de acceder al programa. La siguiente explicación pertenece a una entrevistada que debió reformular el enfoque teórico-metodológico desde el cual abordaba su problema de investigación en función de las críticas recibidas en su primera postulación:

“entre la primera presentación y la segunda yo tuve como una desilusión muy grande respecto a lo que era el mundo de la investigación. Porque con esa evaluación que a mí me dieron, que para mí era tan retrógrada y tan conservadora y que no correspondía a lo que yo podía imaginarme del mundo científico (...) para mí la investigación tenía algo del oficio, desde el hacer todos los días que era absolutamente creativo” (e5, p23)

Algunos finalmente, reconocen estos dos aspectos como constituyendo habilidades distintas e igualmente necesarias:

“ser un investigador hoy, formalmente implica cuestiones para mí de lo que es el oficio, entre comillas, y también todas estas cuestiones formales, lo que es el CONICET. Tenés que empezar a aprender cómo se maneja el CONICET, el tema de presentarte a jornadas todo el tiempo porque te lo piden para hacer currículo... eso también es ser investigador porque estás dentro de un sistema” (e8, p173)

Sintetizándolo de manera interesante, otro de los entrevistados sostiene finalmente que:

“están los saberes quizás de tipo cognoscitivo y los saberes de tipo no cognoscitivo, es decir los saberes que refieren a los contenidos si se quiere, particulares, especiales de mi área de investigación (...) pero por otro lado están los saberes sobre, si se quiere, ser un becario, cómo ser un becario, qué implica ser un becario y eso es un saber y eso implica un saber, un saber hacer, un saber ser, una habilidad, sobre todo una actitud por eso un rasgo no cognoscitivo, una actitud, un comportamiento (...) que son las reglas del juego que impone el CONICET en este caso para ser becario” (e11, p57)

### *Participar en grupos de trabajo*

El contacto con grupos de investigación o docencia es identificado por todos los becarios entrevistados como un antecedente primordial para la obtención de sus becas. Como puede verse en apartados anteriores, todas las dimensiones mencionadas en la descripción de sus estrategias de postulación se encuentran estrechamente relacionadas entre sí, y en todos estos puntos es posible además identificar los recursos que la participación en grupos de trabajo les ha aportado. Al margen de tener lugar de variadas maneras, realizarse en el marco de grupos de diferentes tipos y brindarles a los becarios distintas clases de recursos, es posible mencionar que la totalidad de estos acercamientos a la comunidad académica de pertenencia tuvo lugar durante la formación de grado de los entrevistados y dependió en gran medida de la intervención no sólo de sus directores y profesores, sino también de sus pares.

El siguiente fragmento ilustra la centralidad de este tipo de vinculación para uno de los casos que establecieron estrategias de postulación más anticipadas y explícitas:

“un profesor (...) mencionó así como al pasar que (...) iban a hacer un trabajo en el grupo que él estaba, una encuesta de sociología de la religión, que si a alguien le interesaba que él dejaba el email para que le escribieran. A mí no me interesó el tema (...) pero lo vi como una veta, una forma que te hace entrar (...) era la oportunidad de pensar a futuro estar en un grupo, ir metiéndose en un grupo. (...) Y ese vinculo con el profesor, que ahora es mi director de la beca, fue el que me posibilitó ir metiéndome cada vez más en este grupo, ir tomando una responsabilidad más (...) y así uno estando en reuniones estando con la gente, se entera, de que hay tales becas, de que la mejor estrategia es hacer esto y no lo otro, entonces en mi caso en particular, fue así y, por lo que conozco se suelen dar así las cosas. Lo ideal es estar metido en un grupo, estar en contacto con un grupo, y es así como uno se va enterando.” (e3, p13)

La participación en grupos de trabajo parece atravesar también su manejo de los criterios de evaluación a los que serán sometidos institucionalmente y su capacidad de aprender de postulaciones anteriores, en este caso las de sus superiores y pares:

“Es esto la cocina, digamos, que alguien más grande va y te dice «mirá, si no escribís ponencias vas a estar en un problema porque no vas a ganar nada», que no te pasa siendo un estudiante común. O sea, son esas informaciones que nadie te cuenta. Digamos, son informaciones que se cruzan de un investigador a otro” (e5, p29)

En el marco de estos equipos se obtiene entonces tanto experiencia práctica de investigación como conocimientos sustantivos, y también las oportunidades y habilidades necesarias para

postularse. Hay «cosas que se van dando alrededor de esos primeros proyectos» que incluyen no sólo la participación en trabajos de investigación sino también el ingreso a la docencia y la obtención de posiciones en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (e5, p15; e7, p48). Enfatizando la importancia de este tipo de socialización a la hora de aprender a trabajar en investigación, uno de los entrevistados sostiene que «se adquiere mucho del oficio» en el marco de un equipo y se aprende a ser investigador viéndolo funcionar:

“viendo que todo el tiempo hay que estar tomando decisiones, que no es todo lo que uno se imagina, que todo el tiempo tenés dificultades, negociaciones, que todo lleva su tiempo” (e5, p25)

Al adquirir práctica en el marco de estos equipos, en consecuencia, los entrevistados se consideran mejor preparados también para las postulaciones:

“técnicamente puede presentarse casi cualquiera. Salir la beca, lo más probable es que no te salga si no tenés ningún antecedente, y los antecedentes por mas mínimos que sean se forman siempre o casi siempre, en torno a grupos de investigación o una vinculación particular con algún director, alguna persona, ya sea profesor, ya sea investigador del CONICET (...) todas esas cosas en general se dan en ámbitos, en el marco de grupos o de una relación previa o de una relación más directa con una persona que ya está en ese mundo académico” (e3, p26)

Vale mencionar, antes de terminar, que la dinámica propia de la comunidad científica en que se insertan permite que el acercamiento de los jóvenes en formación a estos grupos de trabajo académico pueda realizarse de diversas maneras: ya sea por invitación de docentes o compañeros de estudios que los integran, por iniciativa propia tras conocer su trabajo en clases o textos, por contactos indirectos a través de la sugerencia de terceros, etc. El vínculo, por su parte, puede estar orientado por el interés por abordar una temática en particular, por el de ingresar a la vida académica en general, por encontrar una salida laboral adecuada a la propia formación, o bien por una combinación de aquellas razones. Los grupos mencionados, finalmente, pueden realizar tareas de investigación, docencia y hasta gestión en diferentes tipos de instituciones, contar o no con proyectos y financiamiento de antemano, ser más o menos estructurados en su funcionamiento, y tener o no modos de integración y enseñanza organizados para la formación de quienes se incorporan a ellos.

Dependiendo de lo anterior y en diferentes formas, por último, la pertenencia grupos de trabajo genera también sentimientos de contención (e13, p48) y pertenencia (e10, p70) que acompañan tanto la postulación concreta como el desarrollo del trabajo académico. Los

superiores y colegas «asesoran», «facilitan conocimiento» (e6, p67) y «evitan errores» (e10, p60) hasta convertirse incluso en ocasiones en «hermanos mayores» (e7, p32) que les «salvan la vida» (e8, p95). Los otros becarios que integran el equipo pueden inclusive «acompañar» y «saldar dudas» compensando la falta de trato cotidiano con los directores, y convirtiéndose en un «colectivo que te va conteniendo» (e14, p72). Este contacto con los superiores y sobre todo con los pares, inclusive, es el que puede abrir la posibilidad de concebir a la carrera académica como una alternativa posible:

“siempre había querido, pero pensaba que era algo como súper difícil. Que era sólo para los mega-inteligentes, como para una especie de élite. (...) mis padres no son profesionales. O sea no tienen idea de esto ni nada, y entonces yo pensé que las becas eran sólo para los que eran «hijos de» (...) [hasta que] este pibe me dice como que bueno, que en realidad no era tan difícil” (e2, p38)

### *Elegir temas de investigación*

En la medida en que la elección de los temas de investigación es un proceso que no puede desligarse de las dinámicas descritas en el apartado anterior, muchos de sus aspectos han sido explicados ya al desarrollar el resto de las dimensiones que intervienen en las estrategias para obtención de becas. En estrecha relación con la formulación de las postulaciones en el marco de grupos de trabajos más amplios, los becarios describen la toma de decisiones sobre problemas a abordar bien como llevada adelante por iniciativa propia, sugerida por sus directores con mayor o menor margen para reformulación, y más frecuentemente como elaboradas conjuntamente. Al encontrarse en los inicios de su carrera cognitiva, los entrevistados no cuentan todavía con gran cantidad de antecedentes que orienten sus decisiones en términos epistemológicos. Algunas de estas elecciones, entonces, son explicadas con arreglo a inquietudes personales y nociones de relevancia social o académica, mientras otras responden a intentos de aproximarse al trabajo de investigación utilizando cualquier tema sobre el que el director ofrezca su ayuda, o bien por lograr articular un proyecto realizable, utilizar fuentes de datos disponibles, o captar potenciales de aval institucional y financiamiento. En medio de estas posibilidades, por supuesto, aparecen diferentes formas de trabajo conjunto y negociación.

Son varios los casos que afirman haber encontrado un tema de su interés a partir, por ejemplo, de lecturas o clases durante su carrera de grado y luego haber buscado grupos de trabajo o directores con quienes llevarlos adelante. En otros casos, los becarios logran generar un

interés por los temas abordados en los grupos en los que se insertan, y tomarlos como propios para delinear un proyecto en su marco:

“yo tuve suerte porque a mí me gusta mucho eso, pero (...) he conocido becarios que los temas le son muy sugeridos, y quizás no son es lo que ellos hubieran querido estudiar (...) pero como están insertos en grupos de trabajo más grandes, los temas van como circulando, la fuente va circulando, porque uno cuando empieza no tiene a mano fuentes” (e4, p43)

En algunos de estos casos, los jóvenes acceden a dejar de lado inquietudes iniciales cuando sus directores proponen alternativas con más posibilidades de éxito:

“mi director me dijo: «no sé si ese tema cierra, mirá que ya se escribió esto, esto y esto, además», y me sugirió este tema. Me dijo: (...) «no está casi nada estudiado» (...) al principio no me cerró, yo le dije: «no» (...) Me dijo: «bueno, está bien, vamos a laburar en un buen proyecto de investigación sobre ese tema que es lo que a vos más te interesa». Y después cuando empecé a leer sobre lo que se había escrito sobre el tema, ví que en general no tenía muchas aristas de acceso. Fue un proceso simultáneo de dos cosas. Primero fui viendo que mi tema en realidad (...) no era tan interesante como yo creía, y me di cuenta que el tema que me había propuesto mi director era algo que casi no había sido estudiado y que era muy interesante” (e1, p43)

Como en el caso anterior pero en diferentes medidas, la mayoría de los entrevistados conciben a la problemática que guía sus trabajos de investigación como resultante de un proceso de elaboración conjunta, en el que el director tiene un rol «muy importante» que incluye «muchísimas sugerencias, muchísimas propuestas de cambio», facilita el acceso a «muchas lecturas, mucha bibliografía para desarrollar la idea» (e6, p103) y contribuye a refinar las intuiciones iniciales:

“el tema, el problema grande y amorfo este, es una inquietud mía. Después con mi director lo fuimos bajando un poco mas a la tierra (...) tampoco uno puede meterse a estudiar todo” (e3, p72)

Varios casos retoman, en relación a estas cuestiones, la discusión sobre las decisiones estratégicas que intervinieron en su elección de directores con miras a la obtención de buenos puntajes en la postulación y la relacionan también con la selección del tema a investigar:

“Tenés que ser vos una especie de estrategia de qué es lo que conviene presentar, el tema a investigar y también el director, porque si presentás un director que a vos te parece académicamente mucho mejor que un director del CONICET porque te interesa



la perspectiva, porque aborda tu temática pero no es investigador del CONICET, por más que vos crees que es mucho mejor que muchos de los que están ahí, tenés que elegir el que hizo la carrera ahí por mas que te parezca que no es una luz académicamente o no es tu perspectiva” (e8, p129)

### **Conclusiones**

A primera vista, la formulación temprana de las estrategias de desarrollo profesional descritas por los entrevistados en etapas previas a su graduación, podría permitirnos suponer que la institución analizada cuenta con la posibilidad de establecer incentivos dirigidos a orientar las perspectivas a futuro y las decisiones tomadas por algunos de los jóvenes investigadores que se encuentran al comienzo de su carrera académica. Efectivamente, a lo largo de los discursos analizados hemos podido observar que el conocimiento de los criterios de evaluación empleados en el programa de becas ha influenciado en diferentes medidas sus decisiones sobre cuestiones tales como la selección de los directores y grupos con los cuales trabajar, la formulación de los proyectos y las temáticas a abordar, y los canales a través de los cuales aprender a investigar y a la vez obtener antecedentes y acreditaciones necesarios para constituirse en candidatos.

Sin embargo, a pesar de que el empleo de criterios de tipo instrumental en la toma de decisiones es visible en relación a todas las dimensiones analizadas, no son éstos los que predominan en las explicaciones de los becarios. Es notable, por ejemplo, que aunque se encuentran al comienzo de su carrera cognitiva y no seleccionan los temas que abordarán sobre la base de antecedentes propios, aún así insistirán en la importancia de acceder a trabajar temáticas que excedan la mera obtención del beneficio de ingresar a este programa de becas y constituyan un aporte relevante en términos académicos y/o sociales.

Como se anticipó en el contexto conceptual propuesto, un análisis de estos procesos que se centrara en la dinámica propia de la carrera organizacional iniciada, y consecuentemente en los aspectos normativos y las características inherentes a la institución de pertenencia, hubiese tendido a sobredimensionar la influencia de la misma sobre el desarrollo de estos jóvenes investigadores que ven orientadas sus decisiones no sólo por incipientes intereses en aspectos cognitivos como los mencionados más arriba sino, sobre todo, por su inserción en grupos de pertenencia más amplios.

Ya fue ejemplificada en varios casos la existencia de una relación estrecha entre la pertenencia a un grupo de trabajo académico y la obtención tanto de recursos materiales y

avales institucionales, como de conocimientos sobre el trabajo de investigación y sobre las oportunidades de publicación y otras alternativas de desarrollo profesional posibles. Lejos de constituir un recurso más entre otros empleados para obtener la beca, será el contacto con colegas y pares, y la participación en sus espacios de trabajo académicos, la que en gran medida contribuya a dar forma a los demás aspectos que componen las estrategias esgrimidas. En este sentido, la formación de estos jóvenes como investigadores no se constituye como algo que puedan obtener de forma acabada durante la carrera universitaria de grado, ni que será aportado por los recursos otorgados o las normativas impuestas por la institución financiadora. Por el contrario, serán estos grupos de trabajo los que contribuirán a su socialización en los pormenores del trabajo de la investigación y la docencia, y se constituirán en los espacios que enmarcarán sus formas de producción y sus desarrollos futuros.

Vale mencionar, antes de terminar, que aunque el análisis de la dinámica propia de la institución abordada excede los objetivos de este artículo, la estrecha relación existente entre las características internas, los valores y las formas de funcionamiento de la comunidad científica local, y las del CONICET como una de las principales instituciones vinculadas con su actividad, se remontan al momento mismo de su surgimiento (Hurtado, 2010). Habiendo atravesado cambiantes contextos sociales, políticos y económicos en su más de medio siglo de historia, aún hoy estas características parecen jugar un rol no menor en la sinergia que se evidencia entre las estrategias de postulación exitosa al programa de becas de formación doctoral ofrecido por la institución y su formulación en el marco de grupos de trabajo científicos.

**Bibliografía consultada**

**Hurtado, Diego (2010).** “La Ciencia Argentina. Un Proyecto Inconcluso. 1930 – 2000.” Editorial EDHASA.

**Laudel, G., y Gläser, J. (2007a).** “From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers”. Published online: Springer Science + Business Media.

**Laudel, G., y Gläser, J. (2007b).** “Interviewing Scientists”. Science, Technology & Innovation Studies , Vol. 3. N°2.

**Maxwell, J. A. (1996).** “Qualitative Research Design. An Interactive Approach”. Thousand Oaks: Sage Publications.

**Sautu, Ruth, (1999).** “El método biográfico”. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

**Para información sobre el programa de becas abordado:**

<http://www.conicet.gov.ar/>