

Diálogo de saberes como desafío en las prácticas de investigación

Knowledge-based dialogue as a challenge in research practices

Diálogo de saberes como desafio nas práticas de pesquisa

Melisa Cuschnir¹

Judith Naidorf²

Resumen: Las transformaciones en la producción de conocimiento orientada a resolución de demandas sociales y productivas implican nuevos desafíos en la creciente vinculación entre investigadores e investigadoras y agentes sociales que no suelen participar de los ámbitos académicos. El objetivo de este trabajo es analizar cómo la vinculación y el diálogo de saberes entre investigadores e investigadoras y agentes sociales puede generar aprendizajes producto de la interacción y potenciar la construcción conjunta de conocimiento. Dicho encuentro de saberes presenta un reto para ciertos modos de hacer investigación y al mismo tiempo puede habilitar cambios sustantivos en las propias prácticas. El trabajo se enmarca en un análisis cualitativo de la experiencia de un grupo de proyectos de diferentes disciplinas que asumen la participación de agentes sociales como parte del proceso de investigación; a partir del cual se pretende reflexionar acerca de la relación entre equipos de investigación y sus entornos y las características particulares que asume la investigación en educación en dicho vínculo.

Palabras claves: Diálogo de saberes, Aprendizajes en interacción, Vinculación, Agentes sociales

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA). Doctoranda (FFyL-UBA). Becaria Doctoral (Conicet). Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires. E-mail: melisacuschnir@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6219-7492>.

² Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta del departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8215-5273> E-mail: judithnaidorf@gmail.com

Abstract: The transformations of knowledge production aimed at solving social and productive demands imply new challenges in the growing relationship between researchers and social agents who do not usually participate in academic settings. The purpose of this paper is to analyze how the knowledge-based dialogue and interaction between researchers and social agents can generate learning as a result of engagement and improve the co-production of knowledge. This knowledge encounter poses a challenge for certain ways of doing research and at the same time can cause substantial changes in the practices themselves. This paper is part of a qualitative analysis of the experience of a set of projects from different courses that include the participation of social agents as a part of the research process. It is intended to reflect on the relationship between research teams and their environments, as well as the particular characteristics research in education acquires in this connection.

Keywords: knowledge-based dialogue, learning in interaction, engagement, social agents

Resumo: As transformações na produção de conhecimentos voltadas para a resolução de demandas sociais e produtivas implicam novos desafios no crescente vínculo entre pesquisadores e agentes sociais que não costumam participar das áreas acadêmicas. O objetivo deste trabalho é analisar como a articulação e o diálogo do conhecimento entre pesquisadores e agentes sociais podem gerar aprendizado como resultado da interação e aprimorar a construção conjunta do conhecimento. Esse encontro de conhecimentos apresenta um desafio para certas formas de fazer pesquisa e, ao mesmo tempo, pode permitir mudanças substantivas nas próprias práticas. O trabalho se insere em uma análise qualitativa da experiência de um grupo de projetos de diferentes disciplinas que assumem a participação de agentes sociais como parte do processo de pesquisa, a partir do qual se pretende refletir sobre a relação entre as equipes de pesquisa e seus ambientes e as características particulares que assume a pesquisa em Educação no referido vínculo.

Palavras-chave: Diálogo de saberes. Aprendizagem em interação. Vínculo. Agentes sociais

Introducción

Los debates alrededor del vínculo universidades-sociedades se presenta como un asunto recurrente desde el surgimiento de la propia institución hasta la actualidad. A lo largo de la historia, pero con mayor énfasis en las últimas décadas las instituciones universitarias fueron cuestionadas y demandas por mayor pertinencia de sus planes de estudio, sus investigaciones, sus actividades de extensión, entre otras labores y funciones (NAIDORF et al, 2007). Para las universidades latinoamericanas, la vinculación o la función social de la misma estuvo históricamente ligada a la idea de extensión universitaria. Sin embargo, el incremento de la demanda a la universidad de mayor apertura hacia sectores "externos" no tuvo que ver únicamente con las prácticas asociadas al compromiso social, sino también con necesidades financieras (de complementar o reemplazar al erario público).

Según Emiliozzi, Vasen y Palumbo (2011) aquello que se denomina "tercera misión" de la universidad, asociada a las diversas formas de vinculación con las sociedades o entornos, se encuentra actualmente en un amplio debate, ya que no existe acuerdo general acerca de la forma en que el conocimiento científico y tecnológico producido por la universidad debe aportar al conjunto más amplio de la sociedad. Los autores hacen alusión a una tensión entre una concepción de la tercera misión relacionada con el compromiso social con los sectores más desfavorecidos (BRUSILOVSKY, 2000) y otra tercera misión relacionada con la producción de conocimiento con valor comercial, que eventualmente pueda patentarse y producir innovaciones tecnológicas. Esta segunda visión proviene de los estudios de política científica y tecnológica, que buscan adjudicar un lugar nuevo a la universidad en la organización social de la producción de conocimientos.

Tomando en cuenta la variedad de actividades y sectores que aparecen bajo el discurso sobre la participación de "la sociedad" en la universidad, se acuerda con que "no existe una comprensión común de lo que constituye una práctica aceptable de vinculación académica" (BENNEWORTH, CULUM y FARNELL, 2018). En este sentido, podemos decir que existen tantos conceptos y

definiciones de participación de los entornos en las universidades como entidades que investigan, escriben y debaten al respecto. Los intentos de definir el concepto y las actividades que lo componen indican discrepancia contextual y falta de consenso entre los y las investigadores, como también en los y las encargados/as de formular políticas, las propias universidades y las agencias de financiamiento (ALONSO, CUSCHNIR, NÁPOLI, 2021).

En este marco, la propia práctica de investigación también presenta sus tensiones de forma específica. Según Castorina (2018) a pesar de las intenciones de muchos y muchas profesores, investigadores y estudiantes por vincular a la universidad con las necesidades sociales, desde el punto de vista de la naturaleza del conocimiento producido, este ha sido clásicamente disciplinar, en un proceso de producción descontextualizado con respecto a las necesidades cotidianas de la sociedad. El hecho de que las sociedades se apropien o no de las investigaciones, por momentos pareciera quedar al margen del conocimiento producido y de las preocupaciones de los científicos.

Según aquella lógica académica, los y las investigadores determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen su relevancia epistémica (NAISHTAT, 2003), establecen la metodología y los tiempos de investigación. Ellos y ellas formulan sus preguntas y arriban a respuestas, a veces de modo compartido con otros/as investigadores, pero definen los objetivos según sistemas orgánicos de posiciones en las relaciones de fuerza que caracterizan al campo académico. Siguiendo a Bourdieu (2012), el campo académico no se reduce a los/las investigadores, a los/las profesores o a los/as estudiantes, sino que intervienen muchos otros actores y factores. Según la teoría de los campos (BOURDIEU, 1994) la ciencia se constituye como espacio de lucha, por la tenencia de la hegemonía / la autoridad científica, en la cual los actores que participan están fuertemente influenciados por las posiciones que ocupan dentro del campo y las reglas que lo definen.

Retomando la visión desde las políticas universitarias y científicas, podemos decir que, en las últimas décadas, las perspectivas que buscan orientar a las universidades y a la ciencia hacia la resolución de demandas sociales, económicas y productivas han tenido mayor visibilidad en dicho debate. Las acciones deliberadas de intervención estatal en materia de políticas científicas orientadas a contrarrestar el modelo ofertista que otrora primó como forma hegemónica de estímulo a la transferencia de resultados de investigación, llevó

al ensayo y al diseño de herramientas que estimulan la mirada científica sobre la demanda. En ese sentido, muchas universidades de Argentina experimentaron transformaciones en la producción de conocimiento fomentando una mayor vinculación con actores sociales (SENEJKO y VERSINO, 2019).

Si bien, las tendencias actuales fomentan la noción de demanda como otra entrada o motivación para la producción de conocimiento, también conviven orientaciones que muchas veces resultan contradictorias entre sí, es decir no clarifican una opción política que oriente con certeza la referencia de resolución de demandas sociales. Asimismo, dicho estímulo puede poner de manifiesto la necesidad de vincularse con agentes sociales que no frecuentan el ámbito científico de forma cotidiana, desde agentes sociales históricamente postergados, hasta sectores productivos. De este modo, el involucramiento de sujetos e instituciones puede posibilitar la participación de múltiples formas a partir del encuentro y el diálogo de saberes, como también de aprendizajes producto de la interacción de agentes en el proceso investigativo. Dichos procesos de intercambio de producción conjunta habilitan la posibilidad de generar cambios significativos en cuando a las formas tradicionales de hacer investigación en las universidades.

Proponemos en este trabajo abordar dichos fenómenos a la luz de la experiencia de proyectos de investigación que se engloban en una herramienta de política científica creada en el año 2012 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina denominado Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs), disponible para todas las disciplinas académicas, en las cuales se promueve como requisito necesario la vinculación directa entre los equipos de investigación y agentes sociales. Presentaremos algunas conclusiones que dan cuenta del fenómeno de vinculación en las cuales el diálogo de saberes, el intercambio entre saberes provenientes de diferentes fuentes y experiencias posibilita hibridación de conocimientos y aprendizajes producto de la interacción. Para finalizar, presentaremos algunas características de la investigación en educación como aporte para reflexionar acerca de las transformaciones en la práctica de investigar.

Alternativas en los modos de producir conocimiento

Las propuestas a favor de fortalecer el vínculo universidad-sociedad orientado a las necesidades sociales de los sectores históricamente más postergados tiene una larga trayectoria en nuestro continente. En respuesta a las tendencias mercantilizadoras, emergieron perspectivas críticas, que pusieron en discusión aquellas ideas sobre las instituciones de educación superior impregnadas bajo la lógica de mercado, aportando debates profundos y fundantes que derivan en rupturas epistemológicas que nos permitan pensar otras vinculaciones entre universidades y sociedades posibles. Proliferaron trabajos que pusieron el foco en necesidades sociales urgentes, al mismo tiempo que propusieron otros modos de construir conocimiento en diálogo con agentes que históricamente postergados. Agentes sociales que, de forma predominante, fueron considerados “objetos” de conocimiento por la academia. El reconocimiento de sujetos, instituciones y saberes que quedaron “fuera” de las instituciones legitimadoras del conocimiento ha impactado en las epistemologías y en los ensayos y búsquedas de formas colectivas de producción de conocimiento. Esta aspiración enunciada es parte del camino errante que transita hoy la vinculación de la universidad con la sociedad.

De Sousa Santos (2006) discute dicha relación planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad. El autor invita a fundar una Epistemología del Sur, para la cual es necesario construir desde la universidad una “ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que, en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se constituyen bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias.

Según el autor, la ecología de saberes implica la búsqueda de credibilidad de los conocimientos “no científicos” lo cual no conlleva necesariamente a desacreditar el conocimiento científico. La premisa es que éstos últimos deben ser recuperados en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos. En las condiciones actuales, dicho uso del conocimiento científico se presenta como contrahegemónico. En ese sentido, la confrontación y diálogo entre saberes implica el llevar a cabo la misma operación entre los diferentes procesos a través de los cuales las prácticas que sean diversamente ignorantes se convierten en

prácticas que sean también diversamente conocedoras (SOUSA SANTOS, 2009, 2018). A su vez, el autor argumenta en contra de la visión que busca reducir la ciencia a un único modelo epistemológico como ideal de la científicidad. Rebate dicha idea, a partir de la valoración de la diversidad de prácticas situadas que coexisten de manera interrelacionadas en una “ecología de las prácticas” citando a Stengers (1996; 1997).

Bajo esta línea (LANDER, 2000) plantea que la universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización. En términos históricos esto se cristaliza con más fuerza la “colonialidad del saber”, como una imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido pretendidamente bajo parámetros objetivos procurando construir verdades universales. Los otros saberes posibles serían por tanto carentes de legitimidad, bárbaros y superfluos. Según Guelman (2015) quien aborda la vinculación con la sociedad a partir de un trabajo conjunto con movimientos populares, dicho problema parte de reconocer que en los propios espacios de la universidad existen contradicciones y espacios transformadores. La autora afirma que en la relación de la universidad con su contexto se manifiesta también la imposición de aquellos saberes legitimados. Esto ocurre a través de la intervención, de las formas que adquiere la producción de conocimiento así como también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores. Sin embargo y de manera simultánea también tienen lugar otras relaciones posibles de saber-poder entre la ciencia, la universidad y la sociedad. Cobra fuerza en su posición en la apertura a la búsqueda de encontrar caminos de encuentro entre las necesidades populares y las acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades. Como también señala Beigel (2016), los estudios sobre la dependencia académica o el llamado “capitalismo científico” abordan la complejidad que existe en el interior de regiones lingüísticas, en la diversidad de instituciones y redes, en las desigualdades entre disciplinas, y en las formas de subordinación que se registran en diferentes escalas, marginadas de la “ciencia universal”, sobre todo en América Latina.

Por otro lado, la antropóloga Rita Segato (2013) plantea la necesidad de la disposición de los y las investigadores para ser interpelado por comunidades y pueblos, por el intruso, el diferente. Ya no se trata de “dirigir la mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo sino la de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro” (2013, p. 12) preguntándonos; ¿Qué nos pide? ¿Qué nos

demanda?, aunque esa demanda sea potencial o efectiva (SIRVENT, 1998). Segato fundamenta la necesidad de construir una disciplina atenta a la solicitud de conocimiento necesario, útil, válido, que pueda servir a aquellos en quienes nos miramos, para colaborar en la resolución de los problemas que nos plantean en su interpelación. Se trata de concebir una disciplina “interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto” (SEGATO, 2013, p.14).

De este modo, podemos decir que el diálogo de saberes presenta un desafío para los y las investigadores en sus prácticas de investigación. Llevar adelante procesos de producción que escapen de las lógicas de la individualidad, de la competencia por cantidad de papers o del patentamiento del conocimiento, en términos de la capacidad de acceder o no al mismo, resulta una transformación significativa para ciertas formaciones o tradiciones disciplinares.

Participación de agentes sociales y nuevos desafíos para las prácticas de investigación

Partimos de la idea, que encuentro entre investigadores/as y agentes sociales y el propio diálogo entre saberes, provenientes de diferentes fuentes y recorridos posibilita nuevos desafíos en la producción de conocimiento. En primer lugar, plantea modos diversos en cuento a la posición de los agentes sociales, los corre de su lugar de “objeto” de la investigación para pasar a ser partícipe necesario de la misma. En segundo lugar, el cambio de posición de los y las agentes sociales, también modifica las formas de acercarse o de construir conocimiento por parte de los y las investigadores, tanto desde el propósito por el cual llevan adelante su investigación como también las formas de vincularse con los entornos en nuevos aprendizajes producto de la interacción. Con el objetivo de observar dichos fenómenos analizaremos la experiencia de una selección de proyectos de diferentes disciplinas que asumen la participación de agentes sociales como parte del proceso de investigación enmarcados en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS), con el propósito de dar cuenta como el diálogo de saberes y los aprendizajes producto de la interacción posibilitan transformaciones en las prácticas de investigación y habilitan procesos de producción conjunta de conocimientos.

En el año 2012 son creados los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación con el propósito de orientar la investigación a temas de relevancia social o temas estratégicos y abordar una diversidad de cuestiones que se presentan como debates pendientes del sector y que resultan novedosos por su propuestaⁱ. Uno de sus objetivos centrales es la búsqueda de respuestas ante el problema de la evaluación tradicional, por lo cual propone brindar mayor reconocimiento a aquellos/as investigadores/as que tienen una trayectoria que se orienta a proyectos vinculados con la resolución de problemáticas de relevancia social o con la actividad productiva y desarrollo de tecnologías, y que no sólo cumplen con los requisitos de la evaluación por publicaciones que suele primar en el ámbito científico y universitario sino que también invierten esfuerzos en actividades de vinculación. Otra de sus características relevantes es la incorporan agentes sociales que no suelen ser parte del ámbito académico en tanto se constituyen como parte imprescindible para la conformación de los proyectos, estos son denominados bajo las figuras de “demandantes” y “adoptantes”.

La incorporación de agentes sociales resulta un aspecto nodal en el desarrollo de los proyectos. Estos plantean que no hay investigación posible sin una contraparte que participe efectivamente del proyecto y firme un compromiso de uso de resultados cuando estos cumplan con los objetivos planteados. Si bien existen antecedentes de proyectos que plantean la incorporación de agentes o actores sociales de manera efectiva, está lejos de ser un requisito instalado a la hora de pensar en políticas científicas que pongan en cuestión la tarea y las vinculaciones que realicen los y las investigadores. Esta innovación significó reconocer una instancia de diálogo necesaria para este tipo de proyectos con otros actores por fuera del sistema universitario o científico.

A partir de la realización de entrevistas a investigadores y agentes sociales que participaron de proyectos, podemos dar cuenta de algunas características que nos resultan relevantes para dar cuenta del diálogo de saberes, de las nuevas vinculaciones y de los aprendizajes, productos de la interacción que se generaron como consecuencia de los encuentros que se produjeron al compartir proyectos conjuntos. En primer lugar, el involucramiento en un tema o problema en la mayoría de los casos propuestos por los agentes sociales y el reconocimiento del aporte que pueden realizar los mismos desde un conocimiento situado, desde las experiencias, local y contextual, habilitan mejores condiciones para la interacción

dinámica o diálogo como potencial creador de nuevos conocimientos. La voluntad de intercambio, el tiempo dedicado a la exploración conjunta con un objetivo concreto para la apertura a nuevos e inesperados resultados de la interacción permiten vislumbrar un camino que las herramientas de política científica procuran allanar.

Por otro lado, los saberes que los agentes sociales aportan al proyecto son conocimientos fundamentales y claves para orientar la toma de decisiones y para situarse en el rol de productores de un nuevo conocimiento co-construido. Esos saberes que son reconocidos por ellos mismos no habían tenido oportunidad de ser reconocidos mutuamente sin la realización del proyecto. Esta modalidad de participación permitió descubrir y valorar el carácter o la importancia que tienen el encuentro y el intercambio de conocimiento para quienes participaron por primera vez de una experiencia de investigación. En este sentido no solo se pueden dar cuenta de procesos a apropiación de los conocimientos producidos desde las universidades a otros espacios sociales, sino de la hibridación de esos conocimientos (VESSURI, 2004) a partir de la puesta en circulación de saberes y conocimientos provenientes de distintas fuentes.

En segundo lugar, el rol que asume cada parte del equipo se ve influenciado por la propia valoración acerca de lo que puede aportar cada una. En este sentido, el construir una relación de confianza mediada por una construcción sostenida por amplio período de tiempo aparece como un tema relevante en cada uno de los proyectos. Dicha confianza que puede iniciarse por los vínculos personales y que luego va adoptando formas de legitimidad implica la valoración de las distintas contrapartes, sus mutuas representaciones y el reconocimiento de un tiempo de intercambio que es productivo y necesario.

Por otro lado, aquellos saberes que se encuentran en circulación dan cuenta de un aprendizaje mutuo a partir del aporte de cada una de las partes. Un aprendizaje interactivo, en palabras de Thomas et al (2020) que nos permite valorar el conocimiento puesto en juego, visibilizar las experiencias y el propio proceso de investigación y producción que resulta del trabajo conjunto, colectivo junto a otros actores que no suelen participar en los procesos de evaluaciones tradicionales de proyectos y trayectorias. A su vez, el propio relato de los agentes sociales problematiza las asimetrías o jerarquías que se podrían llegar a plantear, desde el lugar del aprendizaje, no como una acción unidireccional, sino un aprendizaje que realizan las distintas personas involucradas en el proyecto; un

aprendizaje que permite valorar la diversidad de aportes y fuentes de conocimiento, que permita dialogar con otros saberes de una forma más paritaria/simétrica.

En tercer lugar, las disímiles formas de participación que realizan las partes (investigadores/as y agentes sociales) suponen trayectorias diversas y hasta lenguajes diferentes. Dicha participación implica, la circulación y la puesta en juego de otros conocimientos que pueden desafiar y correr el lugar conocido de cada parte, ampliar sus conocimientos previos y establecer las bases para una coproducción conjunta de conocimiento. Al mismo tiempo, resulta importante dar cuenta de las dificultades en cuanto a las temporalidades y dedicaciones a los proyectos como un factor que impacta en el funcionamiento del mismo. Las posibilidades de involucrarse y dedicarle gran parte del tiempo a la realización del proyecto por parte de los equipos de investigación se contraponen con la realidad de los agentes sociales quienes deben continuar con sus labores cotidianas que no les permiten muchas veces dedicarle el tiempo que quisieran a su participación. A su vez, los tiempos burocráticos, como también los tiempos que lleva la propia investigación o construcción de un producto para resolver un problema social o responder a una demanda particular, no son los tiempos esperados o necesarios. Esto supone una dedicación que puede suponer vaivenes no previstos que afectan lo previsto por demanda de las contrapartes.

Por último otra de las conclusiones a las que hemos llegado es que la experiencia de vinculaciones con agentes sociales, posibilita ampliar los límites del proyecto, generando vinculaciones virtuosas, da cuenta de la potencialidad de la construcción y el involucramiento de nuevos actores, sujetos e instituciones de los entornos en los cuales se insertan y trabaja cada proyecto. En este sentido, dar cuenta de la potencia y los amplios alcances de los proyectos modifica los sentidos de utilidad que el propio tema o el proyecto pueden generar en sus inicios para los agentes sociales así como por el impacto en las formas de interacción y construcción del conocimiento tradicionales de los equipos de investigación, ampliando y construyendo nuevos sentidos del mismo en la propia dinámica de interacción.

Aportes de la investigación en educación para analizar las tareas de investigar

La participación de agentes sociales en los proyectos ubica a los mismos en una posición de sujetos activos involucrados de diversos modos en el proceso de investigación y rompe con una posición de objeto del conocimiento. Aportando saberes y generando aprendizajes a partir del intercambio, del diálogo y del compartir su propia experiencia. En este sentido, el valor que tiene este tipo de vinculaciones para las distintas disciplinas académicas resulta enriquecedor y abre nuevas posibilidades para poner en uso los conocimientos científicos desde otras formas de circulación. Asimismo, la propia práctica de investigación puede modificarse, adoptando nuevas características que favorecen la producción conjunta de conocimientos.

De este modo, reflexionar acerca de las prácticas de investigación en general nos permite dar cuenta de las características particulares del campo educativo o de la investigación en educación y como ellas pueden contribuir desde sus propias experiencias y modos de aproximarse al conocimiento desde sus elementos singulares. Entendemos que la vinculación de la investigación en educación con el contexto resulta un aspecto constitutivo de la disciplina, puede vislumbrarse en la interrelación con el sistema educativo, en el diseño de políticas educativas, en el diagnóstico, evaluación y propuestas de intervención hacia problemáticas socioeducativa. El trabajo conjunto con equipos docentes, directivos, de todos los niveles educativos, con organizaciones sociales, sindicatos resulta en formas de intervención frecuentes, pero poco registradas y percibidas como tales. Dichas prácticas en muchas ocasiones resulta difícil de comunicar a través de los canales tradicionales estipulados por las instituciones en las que se llevan a cabo, financian y definen los temas vacantes, estratégicos y prioritarios las investigaciones en educación.

Cabe aclarar que nos referimos a la investigación en educación desde una perspectiva amplia, mirada desde distintas disciplinas y también hacia distintos campos. Carli (2012) explica la idea de investigación en educación para referir, a la investigación sobre fenómenos-procesos-objetos-sujetos "educativos" y que como tal puede ser realizada desde distintos campos disciplinarios, a partir de diferentes sistemas de preguntas y abordajes teórico-metodológicos. Entendiendo que en la misma se "(...) incluye la investigación en otras áreas de conocimiento (en política, economía, sociedad, etc) y supone una perspectiva amplia de las ciencias sociales y humanas (diferenciación que es necesario revisar

y sobre todo la ubicación de las ciencias de la educación en ellas)" (CARLI, 2012, p. 2).

En este sentido, podemos distinguir algunas tradiciones que realizan sus investigaciones de forma explícita en articulación con agentes sociales. Más allá de sus diferencias, podemos nombrar algunos trabajos del campo de la educación como por ejemplo, aproximaciones interpretativas vinculadas por un lado a la etnografía educativa (ROCKWELL, 1980, 2009; GOETZ y LE COMPTE, 1988), como también a la investigación participativa (Sirvent, 1999), a la investigación-acción (CARR y KEMMIS, 1986; ELLIOT, 1993) y la investigación-acción-participativa (IAP), ésta última, referenciada principalmente en la obra de Fals Borda, y su impacto en las décadas de los '60 y '70 a partir de la convergencia distintas corrientes de pensamiento. Su propósito fue producir cambios radicales en la sociedad, entendiendo que el papel de los investigadores es central para el proceso de transformación (FALS BORDA, 1985; 2008).

Dichos trabajos comparten una orientación de compromiso social como faro de su intervención y definen como central la participación de los y las agentes sociales, en el proceso investigativo. Estos agentes sociales, organizaciones sociales, colectivos orientados a un fin posicionan como sujetos y no solo objetos de las investigaciones que pretenden ser colectivas.

Si bien, las perspectivas críticas proponen otros modos de acceso al conocimiento haciendo parte a sujetos protagonistas, reconociendo el valor y la importancia de sumar voces y perspectivas. Resulta necesario explicitar que este tipo de prácticas investigativas no pueden tomarse como una generalidad del campo más allá de compartir y fomentar una vinculación fluida con entornos sociales y educativos. En este sentido, desde nuestra perspectiva el campo pedagógico (CABALUZ, 2015) es un campo de lucha, no es universal, no es neutral ni objetivo y está atravesado por relaciones de poder. A su vez, se establecen jerarquías donde intervienen distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones que participan de la disputa por construir hegemonía. También es necesario dar cuenta que, en las ciencias de la educación, como también en las distintas disciplinas, coexisten paradigmas que definen y estructuran la práctica de la investigación. Cada paradigma presupone concepciones, tradiciones y compromisos. En este sentido afirmaba Popkewitz (1984) que la práctica investigativa que da fundamento a los argumentos esgrimidos como válidos también necesita ser analizada en

perspectiva histórica, política e ideológica y cada paradigma responde a posiciones al respecto de ellas (NAIDORF y CUSCHNIR, 2019).

De este modo, la investigación en educación desde su propio función recrea un vínculo enraizado con las problemáticas sociales y educativas, donde los y las sujetos que habitan los espacios educativos son partícipes de diferentes modos en los procesos de investigación y producción. A su vez, las perspectivas críticas nos aportan la necesidad de integrar agentes sociales como partícipes con voz y experiencias propias para aportar construir conocimientos situados desde las vivencias y trayectorias, reconociendo a quienes no son parte formal de los ámbitos universitarios. Dichas formas de acercarse y producir conocimiento desde el ámbito educativo muchas veces es “naturalizado” e invisibilizado, cuando puede ser un aporte sustancial para dar cuenta de experiencias significativas para pensar la utilidad del conocimiento que se produce en las universidades.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo hemos propuesto reflexionar acerca de las transformaciones en los modos de producción de conocimiento a partir de la vinculación con agentes sociales. Dichos cambios implican en primer lugar, modos alternativos de acceso al conocimiento, incorporando otras fuentes y saberes que no se construyen únicamente desde el ámbito científico, sino que emergen de los conocimientos situados, de las experiencias, el saber hacer. En segundo lugar, trabajar con fuentes diversas de conocimiento conllevar desafíos en las prácticas de investigación, donde generar las condiciones para establecer el diálogo de saberes se torna una tarea central. Dicho intercambio posibilita la construcción de conocimientos de hibridación (VESSURI, 2004) y también generar aprendizajes producto de la interacción por parte de los y las integrantes que participan de los procesos de investigación. El aprendizaje entendido no simplemente como un cambio de conducta, sino como un cambio en el significado de la experiencia, que implica pensamiento y afectividad (AUSUBEL, 1983) tomado desde el valor por el reconocimiento por la palabra y aporte de quienes participan, teniendo en cuenta esos elementos es que se enriquece el significado de la experiencia.

Albornoz (2011) afirma que el camino es hacia la búsqueda de fundamentos a una práctica académica íntimamente vinculada con sociedades históricamente definidas. Entendemos que esta tarea conlleva reconocer y valorar, las prácticas de investigación o académicas que la propia vinculación con agentes sociales adquiere. Tenemos el desafío de romper con la división social entre quienes son sujetos de conocimiento y quienes son objeto de conocimiento, como también entre quienes son objeto de la producción y quienes son sujetos de producción (TATIAN y VÁZQUEZ, 2018). Reconocer y aprender de experiencias de participación efectiva de agentes sociales, como también de experiencias investigativas de campos específicos como es el campo pedagógico puede ser una pista repensar y dar respuesta a los desafíos actuales que presenta hoy la tarea de investigar.

Referencias

- ALBORNOZ, M., & GORDON, A. (2011). La política deficiencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). **Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España**, 1-46.
- ALONSO, M, CUSCHNIR, M, NÁPOLI M. (2021) La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, co-producción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. **Revista del IICE** n° 50. (En prensa)
- AUSUBEL, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. **Fascículos de CEIF**, 1(1-10), 1-10.
- BEIGEL, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. **Cuestiones de sociología**, (14), e004-e004.
- BENNEWORTH, P., CULUM, B., & Farnell, T. (2018). **Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art** on. Bernal 2002/1967).
- BOURDIEU, P. (2008). **El sentido práctico**. Siglo XXI de España Editores.
- BOURDIEU, P. (2003). **El oficio del Científico** (Barcelona: Anagrama)
- BOURDIEU, P. (1984). **Homo Academicus**; S.XXI, Buenos Aires, 2008.
- BRUSILOVSKY, S. (2000). **Extensión universitaria y educación popular**. Experiencias realizadas, debates pendientes. Buenos Aires, EUDEBA.
- CABALUZ DUCASSE. (2015) **Entramando pedagogías críticas latinoamericanas**. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico

comunitario. Colección: A-probar. Primera edición. Santiago de Chile, Editorial Quimantú, 2015.

CARLI, S. (2014). La investigación en educación en Argentina. **Cuadernos de educación**, (4).

CASTORINA (2018) La producción de conocimientos en la universidad pública. Las consecuencias del corporativismo ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea) **Revista del IICE** /44 (Julio-Diciembre, 2018).

DE SOUSA SANTOS, B. (2005). **La universidad en el siglo XXI**: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila - Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, Argentina.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009). **Una epistemología del sur**: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

DE SOUSA SANTOS, B. (2018). **Construyendo las Epistemologías del Sur**: para un pensamiento alternativo de alternativas (vol. 2). Clacso.

EMILIOZZI, Sergio, & VASEN, Federico, & PALUMBO, María Mercedes (2011). Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. **Espacio Abierto**, 20(2),329-341.[fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1315-0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12218869006>.

FALS BORDA, O. (1985). **Conocimiento y Poder popular**. Bogotá: Siglo XXI.

Fals Borda, O. (2008) Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En **Peripecias** N° 110. pp. 71-88.

GUELMAN, A. (2015). **Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales**. El caso de la escuela de agroecología del mocase-vc (2009-2012). Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Argentina

LANDER, E. (2000). **Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO

NAIDORF, J., Giordana, P., & Horn, M. (2007). **La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca**. *Nómadas* (Col), (27), 22-33.

NAIDORF, J., y CUSCHNIR, M. (2019). La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI (The pedagogical rift: Issues in education in the 21st century). **Revista Eletrônica de Educação**, 13(3), 813-826.

NAISHTAT, Francisco (2003.). Universidad y Conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica **Revista Espacios de Crítica y producción**, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N° 30.3-10

POPKEWITZ, T. **Los paradigmas en las Ciencias de la Educación**: sus significados y la finalidad de la teoría, Cap. I de Paradigma e ideología en investigación educativa, Ed Mondadori, 1988.

ROCKWELL, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. **Revista Dialogando**, 8, 29-5.

ROCKWELL, E. (2009). **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos, 171-184.

SEGATO, R. L. (2013). **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda**. Prometeo libros.

SENEJKO, M. P., & VERSINO, M. (2019). Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) en la Universidad de Buenos Aires. **Ciencia, docencia tecnología**, 30(59 nov-abr). <https://doi.org/10.33255/3059/688>

SIRVENT, M. T. (1999). El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. **Cuaderno de cátedra**, (5/29), 02.

TATIAN, D. y VÁZQUEZ, G. (2018). La autonomía hacia el centenario de la reforma universitaria. En **Cuadernos de Universidades**, núm. 4. Ciudad de México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

VESSURI, H. (2004). La Hibridización del Conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del desarrollo sustentable. **Convergencia**, 11(035), 171-191.

Nota

¹ Alonso (2020) realiza un análisis en profundidad sobre el proceso de diagnóstico previo, diseño e implementación de los proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) con énfasis en los orígenes.

Recebido em outubro de 2021

Aceito para publicação em outubro de 2021