



Apuntes de formación

Investigaciones en el campo de la educación

Melisa Cuschnir y Dana Sokolowicz
(compiladoras)

Apuntes de formación

Apuntes de formación

Investigaciones en el campo de la educación

Melisa Cuschnir y Dana Sokolowicz (compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti (decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

Secretaría de Investigación

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas de
Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

Subsecretaría de Bibliotecas

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Saberes

Serie Saberes en Educación

ISBN 978-631-6597-08-3

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2024

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: "Desfile escolar", julio de 1935 (Mendoza). Fuente: A.G.N. Intervenido por Maya Corredor.

Apuntes de formación: investigaciones en el campo de la educación / Mariángela Nápoli... [et al.]; Compilación de Melisa Cuschnir; Dana Sokolowicz. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2024.

290 p.; 20 x 14 cm.

ISBN 978-631-6597-08-3

1. Centros de Investigación. 2. Formación Docente. 3. Ciencias de la Educación. I. Nápoli, Mariángela II. Cuschnir, Melisa, comp. III. Sokolowicz, Dana, comp. CDD 371.104

Índice

Prólogo	11
<i>Melisa Cuschnir y Dana Sokolowicz</i>	
Parte I. Sobre la producción de conocimiento en investigación en educación y en humanidades	17
Reflexiones sobre los procesos de producción y movilización del conocimiento en humanidades a partir de entrevistas a investigadores/as argentinos/as	19
<i>Mariángela Nápoli</i>	
El campo de la formación docente continua en la Argentina. Un análisis desde la producción de conocimiento	45
<i>Mariana Carballo</i>	
Docentes que “salen del aula”: una apuesta a ampliar la mirada sobre los asuntos educativos a través de experiencias singulares	75
<i>María Lucía Fiorino</i>	

Investigar en historia de la educación desde los estudios visuales. Ver lo visual en el trabajo con fuentes y archivos <i>Maya Corredor</i>	93
La aplicación del enfoque por instrumentos para el análisis de políticas educativas <i>Axel Kesler</i>	113
Parte II. Aprendizajes y recorridos de formación	137
Aprender a pensar con otrxs en el plurigrado rural: interacciones entre pares en clases de matemática <i>Dana Sokolowicz</i>	139
Universidad y Educación Sexual Integral. Un recorrido por las trayectorias formativas de lxs estudiantes universitarixs de Sociología <i>Andres Malizia</i>	165
Parte III. Problemáticas de la formación docente en la universidad	179
La Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria de artes. Modalidades de abordaje transversal en los programas <i>Soledad Agostina Malnis Lauro</i>	181
La formación docente en la actualidad. Aportes y reflexiones sobre la formación docente en la Universidad de Buenos Aires <i>Mariana Elena Bardoní</i>	211
Parte IV. Mujeres y experiencias pedagógicas	235
Debates en torno a la educación femenina a principios del siglo XX. Entre el bordado con hilo de oro y la preparación de budín de pan <i>María Belén Trejo</i>	237

Prácticas feministas intergeneracionales. La construcción de vínculos entre mujeres en espacios educativos en Brasil y Argentina <i>Isadora de Freitas Oliveira</i>	261
Sobre lxs autorxs	281

Reflexiones sobre los procesos de producción y movilización del conocimiento en humanidades a partir de entrevistas a investigadores/as argentinos/as

Mariángela Nápoli

CONICET-IIICE-UBA

marar.napoli@gmail.com

Introducción

Durante las últimas dos décadas, la gestión del conocimiento, la organización de la investigación y la reconfiguración del rol de las universidades han sido impactadas por el pensamiento y la praxis latinoamericanos, dotando de nuevos significados al complejo binomio universidad-sociedad. De instituciones de elite excluyentes, las universidades del Sur reforzaron sus funciones en torno a la inclusión social, la igualdad, la interculturalidad y la integración regional (Dirdrikson *et al.*, 2019) como premisas que se infiltran en las tomas de decisiones en torno a la producción de conocimiento y de la investigación. Las humanidades y las ciencias sociales, disciplinas en las que me interesa centrarme, no han estado exentas de estas disputas frente a las propuestas de revisar las políticas científicas y, con ellas, la cultura académica imperante (Naidorf y Perrotta, 2016).

Esta tendencia de reconformación de los espacios académicos propugnó, a nivel local, un crecimiento de sedes y

subsedes de universidades de mayor desarrollo, de redes y asociaciones que se han venido impulsando en los últimos años, o bien de nuevas universidades nacionales que se han creado durante las últimas dos décadas (Didriksson, 2018). Cabe destacar, a nivel regional, que la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES-2018) expresó la convicción de avanzar en la transformación de la universidad y del sistema de educación superior de la región, con una visión de ciencia y tecnología desde las humanidades, la interculturalidad, la inclusión y la equidad. La consolidación de la tercera misión en las universidades (Alonso, Cuschnir y Napoli, 2021) aparece, indisolublemente unida a la necesidad creciente de que las universidades demuestren su propósito en la sociedad. Estas ya no pueden señalar el valor intrínseco de la educación, ahora deben demostrar su utilidad para promover mejoras materiales en la sociedad (Lockett, Wright y Wild, 2013) y, de este modo, el aumento de las actividades de tercera misión ha presentado a las universidades y al Estado un nuevo medio para hacerlo y un nuevo escenario en el que probar su valor (ibídem). Sin embargo, cabe destacar que este proceso también fue significado de forma crítica, a partir de experiencias previas (Naidorf, 2009), como mercantilización de la educación superior y por suponer una clara “apertura” de la universidad hacia el mercado, explicitando en las formas de vinculación universidad-empresa (Naidorf, 2005) y haciendo visible una valoración de la práctica académica por su capacidad de ser “usada” por las empresas (Naidorf, 2016).

De este modo, desde una perspectiva crítica, entendemos este debate actual a partir de la idea de que las misiones de la universidad pueden ser analizadas —y han sido nombradas— de múltiples formas a partir de los distintos modelos o visiones de universidades que dieron diferentes respuestas y denominaciones a estos vínculos. Algunos de ellos que se

desean destacar para este capítulo son: extensión, transferencia, misión o función, compromiso social, impacto social, vinculación, intervención, entre otras.

Asimismo, asumimos que con la renovación del rol de los Estados latinoamericanos y su orientación hacia los modelos de desarrollo inclusivo (Perrotta, 2010) —lo que ha sido caracterizado por algunos como posliberal (Sader, 2008) o posthegemónico (Riggirozzi y Tussie, 2012)—, la función de la ciencia se ha tornado una discusión prioritaria y estratégica que ha dado lugar a la creación y a la reorientación de las acciones de los Ministerios de Ciencia y Tecnología, así como a la reorganización de las políticas científicas de las propias universidades. En este sentido, tanto los Ministerios como las universidades han establecido prioridades y promociones al desarrollo de áreas del conocimiento consideradas estratégicas para la solución de los problemas sociales más acuciantes que identifican, con más o menos éxito, y con más o menos resistencia y/o acompañamiento, por parte de las comunidades científicas (Naidorf y Perrotta, 2015). Como se ha establecido, el lugar de las ciencias sociales y las humanidades no ha estado desprovisto de la participación en este debate en el cual su lugar común de futilidad frente a “otras ciencias” ha funcionado como barrera y problema para pensar su lugar en este mapa. Si aceptamos esta tendencia de reconfiguración de los espacios académicos resulta pertinente entender que las disciplinas humanísticas son objeto de múltiples debates frente a las ideas, siempre en tensión, sobre su utilidad/inutilidad y su importancia e impacto respecto de las “otras ciencias”.

Esta última idea, me permite adoptar el concepto de intervención como dimensión que pretendo construir como un aporte al campo de conocimiento a partir de la propuesta de aunar las nociones provenientes del campo de estudio de la universidad y del rol de la producción de conocimiento

y, tangencialmente, de los debates señalados sobre el campo ciencia, tecnología y sociedad. El concepto pretende aludir a una materialización del conocimiento que decanta en producción de conocimiento concreta pero, al mismo tiempo —y aquí deviene su novedad—, pretende ser abordada a partir de la complejidad epistemológica de la producción de conocimiento en humanidades; esto implica comprender cómo el conocimiento producido desde las humanidades puede encarnar producciones que no sean solo de carácter contemplativo y/o interpretativo de la realidad, sino que permite incursiones y abordajes de diversas maneras; en otras palabras, que pueda producir, a luz de los debates señalados, un llamamiento a transformar la realidad investigada.

Posturas centradas en reflexionar sobre las formas de entender la intervención en el presente de las humanidades sostienen que las teorías del siglo XX adquirieron formas tendientes a transformar la realidad, de intervenir en el mundo, de repensarlo todo para que todo sea más justo (Ramallo, 2022). De esta forma, las atribuciones de sentidos de la producción de conocimiento en humanidades han sido objeto de debates que, actualmente, han cobrado más fuerza y se han instaurado como tópicos en las universidades. Hay numerosos textos sobre las perspectivas de investigación en humanidades desde diferentes acercamientos y perspectivas (Ciordia *et al.* 2011; Benneworth, 2015; Dalmaroni, 2020; Louis, 2022;) tanto como los eventos que se multiplican en torno a la discusión sobre el rol de las humanidades.

Desde estas premisas, el objetivo de este capítulo consiste en relevar, de manera indagatoria y como primera instancia de mi tesis de doctorado, posibles significados atribuidos por investigadores/as a los conceptos de intervención de la investigación en humanidades a la luz de los debates señalados sobre la relación universidad-sociedad. Mi reciente estancia de seis meses (de febrero a agosto de 2022) en la Facultad

de Humanidades de la Eötvös Loránd Universidad de Budapest, Hungría, y el trabajo de campo realizado en el marco de mi beca doctoral CONICET en el IICE me llevan a preguntarme: ¿cuáles son los sentidos que adquieren las formas de intervención del conocimiento en humanidades otorgados por los/as propios/as investigadores/as? La metodología utilizada abordará el análisis bibliográfico y de antecedentes teóricos, así como el análisis de una selección del material surgido de entrevistas realizadas en el marco de mi proyecto de tesis de doctorado en el área de ciencias de la educación de FFyL-UBA.

Las humanidades en el debate sobre el rol de la universidad

La pregunta sobre la definición de las humanidades y los debates en torno a su estatus de producción de conocimiento vienen de larga data. El *studia humanitatis* según su aparición y uso a fines del siglo X, consolidó la lectura —y de un modo mucho más extendido el lenguaje— como uno de los lugares donde los/las humanos/as se han comprendido a sí mismos/as y a los/las otros/as (Ciordia, 2011) al analizar sus modos más decisivamente humanos de ser y de abrirse a lo otro. A partir de la adopción de diferentes tradiciones y miradas interpretativas, las humanidades se constituyeron en un campo de estudio que se desarrolla en diferentes espacios académicos y produce, hoy, lo que denominamos investigación en humanidades. Es ampliamente reconocido que las humanidades, como campos de conocimiento, siempre han intervenido en el debate público, en los llamados “debates de ideas” que recuperan su fundación en las preocupaciones humanas y cuyo centro tiene que ver también con el lenguaje. Las humanidades crearon arcos institucionales

para estos debates que se asentaron en la universidad y que tuvieron que ver con las formas de intervención pública en la realidad. Si asumimos que, desde una mirada detenida en la producción científica y académica, la mayor parte de la producción de conocimiento y, por ende, la investigación producida, se lleva a cabo en las universidades como espacios nodales (dentro de los posibles matices y las numerosas formas que esta adquiere), resulta central proponer una reflexión sobre el rol actual de las mismas (Naidorf, Perrotta y Cuschnir, 2020) en su relación con las humanidades.

En su conferencia *La universidad sin condición* (2002), el filósofo Jacques Derrida planteó que a la universidad se le debería reconocer, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición (no solo contemplación); desde esta visión, la universidad debe pensarse como un espacio de reflexión crítica. En ella se precisa no solo un principio de resistencia sino una fuerza de disidencia lejos de cualquier neutralidad utópica. El papel que en ella se destina a las humanidades es mayúsculo en tanto en ella se deposita el ejercicio de la profesión de fe de un compromiso declarativo y performativo de la capacidad, luego de ser deconstruidas las nociones de verdad en su marco. Al respecto, Eduardo Rinesi (2012) refiere a la preocupación creciente por lo que ocurre “fuera” de la Universidad y por los modos de interacción entre ella y lo que queda por fuera. Específicamente, esta preocupación ha orientado una forma de pensar la cuestión académica y el estudio de las humanidades en particular. La idea de una “afuera” y un “adentro” implica repreguntarse por la clásica figura de la universidad como “Torre de Marfil” y su supuesta desconexión con aquello que sucede extra-muros. Si bien la universidad nunca fue ajena a los debates de la sociedad y, efectivamente, hoy podemos hablar de una tercera misión (Alonso, Cuschnir y Napoli, 2021) en relación con sus vín-

culos e interacciones con la sociedad misma, es importante señalar la creciente atención que se ha puesto en las nociones de utilidad, compromiso e intervención como categorías para analizar las producciones académicas y científicas. Actualmente, persiste una visión que caracteriza a la universidad como algo ajeno a la sociedad, como una institución escindida, aislada de los problemas sociales; de este modo, referirse al vínculo universidad-sociedad o universidad-entorno se presenta como una necesidad y como una crítica a la vez. Dar cuenta de una orientación, el ejercicio constante de mirar lo que nos rodea y construirnos como parte en tanto componente no escindido; pensar la universidad como institución en su sociedad, y no como cuestión fuera de sí, cuestiona el hermetismo y aislamiento y la enmarca en la complejísima trama de relaciones sociales condicionadas y/o constituidas por la cultura, el poder y las ideologías de nuestra época (Naidorf, Giordana y Horn, 2007). En consecuencia, se puede afirmar que existen tantos conceptos y definiciones de participación o inclusión del entorno en la universidad 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/as investigadores/as, los/las encargados/as de formular políticas, las universidades y las agencias de financiamiento. Ahora bien, si aceptamos esta tendencia resulta pertinente comprender, como fue establecido, que el campo de estudio de las humanidades ha sido objeto de múltiples debates frente a las ideas, siempre en tensión, sobre su inutilidad y su menor impacto respecto de otros campos. La historia de las humanidades resuena en la actualidad a través de preguntas clave sobre el estatus de su producción de conocimiento y sobre sus tiempos y especificidades epistemológicas. Estos cuestionamientos cobran especial énfasis porque las indagaciones por el senti-

do de la vida humana son aquellas que prefiguran que ese “conocimiento” no es estanco, siempre es revisitado y permite adentrarse en los debates sobre la producción de conocimiento científico. De esta forma, muchas son las posturas que sostienen que las nociones positivistas que dominaron la producción de conocimiento humanístico desde el siglo XIX permitieron asistir a las encrucijadas sobre el lugar de las humanidades frente al avance del productivismo científico que no se ajustan a su “naturaleza”. Cabe destacar que estos debates guían hacia problemas actuales (y no tanto) y permiten reflexionar acerca de las nociones de producción de conocimiento en humanidades cuyas consecuencias permitieron vaticinar, desde hace muchos años, las crisis constantes de las mismas. Desde los años 1960, persiste la idea de que la producción del conocimiento está en crisis, asociada a un profundo desinterés por los estudios humanísticos, por los debates que guíen a formas concretas de actuar en lo real, así como por una postura de autoencierro (Finley, 1964) e hiperespecialización que llevó a un supuesto agotamiento de su dinámica de producción de conocimiento. Específicamente, en lo que hace a las condiciones generadas por las sucesivas políticas científicas, se puede observar que muchas de estas posturas también exponen un desajuste: “el proceso de transformación académica iniciado en la postdictadura, mediante el sacudimiento de la modorra de un tradicionalismo académico estéril, parece estar culminando en la imposición del mandato eficientista angloamericano del *publish or perish* y la consiguiente proliferación burocrática de balbuceos irrelevantes o infinitas reverbalizaciones de lo archisabido” (Ciordia, 2011: 178). De esta manera, se puede visualizar y establecer que las formas que adquiere la producción de conocimiento de las humanidades en sus dinámicas particulares no han estado exentas de su participación en los debates actuales que atraviesan, hoy, el lugar atribuido a las univer-

sidades y al rol del campo académico frente a las nociones de vinculación, productivismo, relación con problemáticas sociales, perspectivas y metodologías críticas, eficientismo y formas de intervención. En consecuencia, considero que resulta desafiante y menos abordado incursionar en los posibles sentidos atribuidos a las humanidades como campos de conocimiento en su adquisición de posibles relaciones con el entorno y devenir de formas o instancias investigativas. Resulta novedoso sistematizar los posibles lugares otorgados a sus formas de producir conocimiento a partir de sus vínculos con la sociedad y la manera en qué estos son interpretados y/o asumidos por el campo académico, a través de las visiones de sus propios/as investigadores/as. Pensar este asunto es —precisamente— aquello que podría permitir retornar de la indagación y la contemplación como forma de producción de conocimiento a partir de las inquietudes del propio presente, aquello mismo que nos vuelve a nuestra comunidad política y sus desafíos de cara al futuro (Ciordia, 2011). La tarea, entonces, que se propone este capítulo reside en el relevamiento y descripción de las perspectivas que se desprenden de la mirada que los/as investigadores/as construyen sobre el lugar que ocupa la investigación científica en humanidades, frente a los debates que reflexionan sobre las dinámicas de producción académica con el foco en la actuación en lo real y en la reflexión sobre la construcción política que adquiere la investigación; todo ello, enmarcado en los debates sobre educación superior y las posibles relaciones entre Universidades y sociedad ya mencionados.

Algunas ideas previas

A partir de investigaciones precedentes del equipo del cual formo parte (Naidorf y Perrotta, 2015, Naidorf *et al.*, 2015,

2019, 2020; Naidorf y Alonso, 2018; Naidorf y Cuschnir, 2019; Cuschnir y Naidorf, 2020; Alonso, 2021; Alonso y Nápoli, 2021; Alonso y Nápoli, 2021; entre otras) hemos sostenido que existen múltiples dinámicas y modos de producción de conocimiento dentro de un campo de conocimiento, en especial para las ciencias sociales y humanas, según los sentidos que los/as investigadores/as (y grupos de investigación) le otorgan a sus propias prácticas. En términos conceptuales, se pretende recuperar contribuciones teóricas previas del equipo en materia de análisis de los procesos de vinculación y transferencia de conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades. “Transferencia de conocimiento” y “vinculación” son conceptos que encuentran su origen en la transferencia tecnológica y han permeado en gran medida todos los ámbitos de gestión de la CyT en los últimos cuarenta años, pero mucho más en los últimos veinte. Ambos conceptos, disputados y pantanosos, no surgieron para pensar estas prácticas en ciencias sociales y ciencias humanas por lo que su apropiación aún sigue disputando sentidos propios (Alonso, 2021; Cuschnir, 2022). Estas acepciones se ubican en el seno de la conceptualización del modo de producción de conocimiento, no como una instrumentalización de un método lógico, sino como resultante de elementos del orden social que dan marco a la práctica de investigación.

Por ende, el presente capítulo propone continuar con este debate anclado en las humanidades —aspecto vacante— y en su particular forma de entender los aportes hacia la sociedad desde un abordaje que recupere y sume al equipo el concepto de intervención como conceptualización. Esta temática se cimenta en el camino iniciado en 1999 por el equipo, que primero abordó las formas que adquirió la vinculación universidad-sociedad (Llomovatte, Naidorf y Pereyra, 2007) desde las ciencias naturales, exactas e ingenierías con el acento puesto en la comprensión de la vinculación universidad-

empresa. Más adelante, viró el interés a las formas específicas de producción y circulación del conocimiento en ciencias sociales a partir de la categoría de movilización del conocimiento y utilidad social siempre en interrelación con una mirada regional e internacional. En este escenario de discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales y humanidades, surge el concepto de movilización del conocimiento; esto es el requerimiento de una producción de conocimiento “listo para la acción” (Naidorf, 2014) que implica ir más allá de su difusión, en tanto también sería función del/la investigador/a encontrar caminos que enlacen la producción y la utilización del conocimiento producido (Naidorf, Vasen y Alonso, 2015). La movilización del conocimiento supone entonces una serie de estrategias, procesos, acciones que son identificadas en el quehacer cotidiano de los/las científicos/as, así como una serie de recomendaciones que la implican en su carácter normativo orientadas a atender los procesos de vinculación entre productores/as y usuarios/as de conocimiento. Cabe mencionar que, en su indagación sobre esta idea, Oscar Varsavsky ya había desarrollado el concepto de ciencia politizada para pensar la producción de conocimiento científico y académico inspirada en los debates surgidos en Latinoamérica entre las décadas de 1950 y 1970 que se han retomado, en un contexto más reciente, a partir de un intento por combinar una ciencia orientada a la producción y que proponga líneas prioritarias de trabajo. El concepto de movilización del conocimiento, entonces, asume diferentes perspectivas y definiciones: uso de la evidencia y del resultado de las investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas; método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción o esfuerzos por compartir resultados de investigación con posibles usuarios/as (Levin, 2011); acciones que permiten dejar el conocimiento listo para la acción y su intervención mediante interlocu-

tores/as (Naidorf y Alonso, 2018). La respuesta al interrogante sobre las estrategias y formas que adquieren los procesos de producción de conocimiento ha sido abordada, mayoritariamente, a partir de estudios de casos que se enfocaron en dos grandes ejes: la movilización del conocimiento sobre el campo de la salud y sobre las políticas públicas, en especial observando el grado de influencia que ejerce el conocimiento experto en el diseño e implementación de instrumentos de política. Otros antecedentes lo constituyen los abordajes sobre las formas particulares que asume el conocimiento en tanto valor agregado o como recurso para la resolución de problemas (sociales o públicos). En general, la literatura es eminentemente normativa y prescribe conductas deseables para una forma particular de movilizar el conocimiento (Alonso, 2021b). Puntualmente, como forma de desarrollar esta conceptualización, este tema ha sido abordado, luego, para las ciencias sociales, a partir del señalamiento de su relevancia en la medida en que aporta nuevas perspectivas a la arena política y posibilita cambiar los supuestos que hasta entonces eran tomados por evidencia; su influencia central radica principalmente en la transformación de la manera de pensar los problemas sociales (Estébanez, 2004). Asimismo, un aspecto central en nuestros días para visibilizar la vigencia de estos postulados consiste en la masiva intervención de las ciencias sociales para comprender el tipo de ciencia y tecnología que necesita la región y el tipo de políticas públicas que posibilitarían su concreción (Hurtado, 2012).

Con respecto a las humanidades en particular y a sus posibles dinámicas de construcción de conocimiento en relación con el rol interventor de la misma, si, como señala Annick Louis (2022), los objetos pierden su poder cuando se convencionalizan ya que no responden a problemas actuales (es decir, no actúan en lo real), la recuperación de una posible mirada renovada de la investigación en humanidades (y así,

de la imaginación científica) se erige como un desafío. Los estudios sobre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad cobran especial relevancia: el resultado óptimo de un modelo de humanidades interdisciplinarias se vincula con un trabajo comprometido y expansivo que sea capaz de ayudar a las humanidades a salir de su lugar estereotipado en la academia como hiperespecializadas y endogámicas. También podría llevarnos más allá de los debates internos contraproducentes, los cuales, para los/as que se encuentran fuera de ellos, parecen sin sentido, autoindulgentes y triviales (Davidson y Goldberg, 2004). De esta forma, las atribuciones de sentidos de la producción de conocimiento en humanidades han sido objeto de debates que, actualmente, han cobrado más fuerza y se han instaurado como tópicos en las universidades.

Algunos sentidos en torno a la producción de conocimiento y el concepto de intervención en humanidades desde la propia visión de investigadores/as

En este apartado se plasmarán algunos hallazgos de producción de sentidos a partir de entrevistas realizadas a investigadoras/es formados/as de dos áreas de conocimiento de humanidades. Las preguntas fueron de carácter general: ¿cómo puede entenderse la relación entre universidad y entornos para las humanidades?, ¿cómo reconoce el aporte de su campo a la sociedad?, y ¿qué sentidos se desprenden de la producción de conocimiento en relación con el concepto de humanidades como formas de intervención? Las líneas de investigación seleccionadas responden a intereses de carácter latinoamericano y local de la Universidad de Buenos Aires. En primer lugar, señalaremos algunas cuestiones de manera general, referidas a las nociones de universidad-en-

torno. Frente a esta cuestión la primera entrevistada afirma que:

Hay que abrir un espacio para la reflexión en la misma universidad, a cuestiones que no responden a los patrones académicos. Por ejemplo, la narrativa popular andina permite extraer categorías de estudio que operan en esas narrativas, aprender otras miradas desde lo que esas narrativas populares dicen y abrir posibilidades de interpretación que amplían mucho la mirada que la academia ofrece. Esto remite a una categoría de un filósofo/a: universo discurso, no solo qué se dice sino lo que no se dice. Hay que trabajarlo mucho en la universidad-entorno.

Por otro lado, sostiene que:

Siempre ha habido una desvinculación de la universidad con la sociedad: la ciencia del laboratorio. Se ve la ciencia solamente vinculada a las ciencias duras, a las ciencias de la salud y a la economía en sus formas menos humanísticas, más fiscalistas, que nos ha querido vender el neoliberalismo. En este sentido, se erige una economía desvinculada de la sociedad, el gran motor de la neutralidad axiológica de las ciencias, carentes de valores reales de nuestra sociedad como la solidaridad. El gran legitimador es el filósofo Karl Popper. Es una forma de pensar la ciencia económica, por ejemplo, responde a los grandes intereses del capitalismo internacional financiero. No es una ciencia libre de valor sino llena de valores que no se quieren contar.

En este mismo sentido, la entrevistada del área de antropología afirma que:

No hay acreditación de la multiplicidad de acciones que se realizan en la noción de transferencia social de conocimiento, excepto los proyectos de extensión. Un taller sobre determinada temática que pidieron en el campo, por ejemplo, no se acredita. Tampoco se genera proceso reflexivo salir del esquema de adentro/afuera, idea de circularidad, qué implica esto para una concepción metodológica o epistemológica.

Como primeras ideas, desde diferentes espacios de producción de conocimientos (pensando a la antropología históricamente vinculada a la realización de trabajo de campo que se evidencia más “cercano” a la sociedad y que, incluso, se ubica en muchos espacios académicos en las ciencias sociales), se pueden visualizar algunas ideas relacionadas con la cuestión de la universidad, la tarea investigativa y los entornos. En primer lugar, se exponen visiones que diagnostican el presente de la investigación en humanidades en detrimento de nociones como heterogeneidad, pluralidad de líneas de investigación, pensamiento disidente y que, al mismo tiempo, puedan estar expresamente asociadas a alguna función o en su carácter político. Asimismo, el concepto hartamente trabajado de transferencia de conocimiento, históricamente invisibilizado, emerge también como el conocimiento no dicho que señalara nuestra primera entrevistada; y permite afirmar la problemática expresada sobre el rol de las humanidades en sus funciones de intervención. ¿Cuáles son los conocimientos críticos que no afloran o no son tenidos en cuenta en los espacios académicos clásicos o tradicionales, al mismo tiempo que tampoco son consideradas otras formas de producción de conocimiento asociadas directamente a la vinculación? Por ende, se evidencia que la universidad aún no ha puesto suficientemente el foco en resaltar o analizar, incluso desde producciones académicas autorreflexivas, es-

tas problemáticas que permitan pensar en cuestiones epistemológicas que hacen al conocimiento humanístico. Cabe destacar que, en los últimos meses, frente a hechos de gravedad de coyuntura actual, se han realizado diferentes charlas y simposios en los patios de la universidad para pensar la capacidad interventora y de debate de las humanidades recuperando estas nociones y poniendo en discusión que lo que sucede “afuera” de nuestras paredes es parte constitutiva y materia de nuestras disciplinas; desde ese lugar, es interesante abonar a este debate que parece cobrar fuerza. Siguiendo estas líneas, emerge otro debate interesante —y por eso la elección de dos campos de conocimiento diferentes dentro de lo que llamamos humanidades— en tanto las nociones de compromiso o de valor de producción de conocimiento para su intervención que evidencia múltiples formas y significaciones. En otras palabras, qué implica la producción de conocimiento crítico en humanidades y cómo se visualiza en producciones o formas concretas. Sobre esto, desde el campo de la filosofía, la entrevistada señala que:

¿Cómo nos pensamos útiles a esta sociedad? Desde ese filósofo argentino que fue Rodolfo Kusch, pensamos que toda la filosofía y las ciencias realmente se salen de ese humus que nos fertiliza y que es ese suelo en el que estamos implantados (comunidades sociales). Desde ahí surgen las categorías filosóficas, podemos innovar, no repetir lo mismo que los griegos; por ejemplo: crítica a la categoría de víctima de Dussel en el terrorismo de estado.

Asimismo, desde la antropología se señala que:

La antropología como estudio del otro cultural, otro colonizado. Cuestionamiento fuerte a nivel mundial

sobre la relación colonial, cómo volver explícita esa condición de desigualdad. La idea de compromiso se dio bajo un paradigma liberal: decisión ética del investigador particular. No se recupera todo el marco que te generan las condiciones para desarrollarlo a lo largo del tiempo. No es lo mismo el compromiso de un investigador estadounidense que mira a América Latina que un investigador argentino que venga trabajando en universidades con Reforma del 18 y ya planteadas las tres funciones de la universidad.

Siguiendo a Deleuze y Guattari (20002) y su concepción de la filosofía como creación de conceptos, como una manera de construir lo real, de entenderlo, como una posición frente al mundo, una manera de darle sentido, entendemos que esta perspectiva se consolida aquí como una de las formas de intervención asociadas a las humanidades. En efecto, esta visión permite sostener que existen procesos de producción de conocimiento humanísticos que se vuelven significativos en tanto contribución al desarrollo de la sociedad como una forma no solo de contemplar sino de asociarlo con una praxis del conocimiento. Tal como exponen las investigadoras, el conocimiento situado forma parte esencial de las humanidades en el contexto latinoamericano y la noción de compromiso siempre es contingente y situada: no es una decisión individual, sino que implica adentrarse en nuestra historia y, desde allí, pensar categorías y acciones en función de un presente que mira siempre a un pasado y a un futuro, a la vez. Por tanto, estos fenómenos de producción de conocimiento son plausibles de ser analizados como procesos que permiten explorar diversos matices que adoptan sus definiciones de utilidad social y compromiso. Sumado a esto, desde las afirmaciones señaladas, también podemos sostener que las humanidades tensionan la cuerda sobre las

definiciones de la academia, el estado de las cosas y la propia naturaleza de las mismas; de allí su constante tarea de posición crítica: en la propia práctica y su propio devenir se anida una potencialidad de problematización epistemológica del conocimiento como resultado de la práctica humana (Borgdorff, 2007). Como señala una de las entrevistadas: “El filósofo Ricardo Juan Gómez ha trabajado sobre eso: la ciencia filosófica mimética es considerada inservible para tener un *paper* o asistir a un congreso. Aquí se construye un sentido de las humanidades como inútiles para ejercer reflexión crítica”, mientras que, al mismo tiempo, no se ponen en discusión las “ciencias duras y el debate sobre su aplicación: no toda tiene trascendencia y hay temas que pueden no tener utilidad inmediata”; esta visión abona a los conceptos, que exponen también muchos equívocos, y se traspolan desde las ciencias duras a las humanidades como lo puede ser la noción de orientación: ¿qué sucede cuando no hay resultados que se traduzcan de manera equivalente entre lo que necesita la sociedad y lo que pueda aportar la investigación científica? Como señala una de las investigadoras:

“A veces lleva años acumular un saber. Todo está orientado, pero no toda institución puede tener esa oportunidad, hay que buscar distintos caminos. Los temas estratégicos de antropología no entran. Hay una tendencia a acaparar por geografía con estudios de impacto ambiental, por ejemplo, y eso se hace muy difícil. ¿Cómo se recortó patrimonio? En función de la gestión de grandes museos, desde una visión estatal. No hay visión crítica. Toda la gente por ahí tiene que tender a simplificar el proceso de investigación para encuadrar. Todas las disputas o museos particulares quedan solo pensados en términos de gestión y no en términos de memoria o visiones de mundo. Eso nos

asusta. La demanda de actores entra muchas veces en contradicción con eso. Por ejemplo, el tema vivienda: se trabaja solo en materiales sustentable y no hay noción de hábitat más compleja.

Por ende, se desprende que las humanidades y su producción implican tensionar la cuerda sobre las definiciones del estado de cosas y la propia naturaleza de las cosas: su valor anida en una potencialidad de problematización de la vida toda, como resultado de la práctica humana que permite visualizarla como una forma de intervención en la arena pública, de maneras más o más directas, según los campos y sus naturalezas epistemológicas, pero sin perder el foco en sus aportes e impactos que, hoy, se están poniendo en discusión desde el ámbito académico y los espacios de financiamiento. Claro está que aún en la actualidad las humanidades siguen apareciendo como disciplinas fútiles, depositarias de “saberes” antiguos que no permiten operar positivamente sobre la realidad y son, por lo tanto, inútiles para transformar la sociedad (Castro Martínez *et al.*, 2008). Los tiempos epistemológicos, los registros de escritura emergen como problemas a resolver a la hora de pensar los desafíos de la relación ciencia, sociedad y compromiso. Por último, con respecto a las nociones concretas de compromiso y apropiación social del conocimiento humanístico, las investigadoras apuntalaron lo siguiente:

Si hablamos del compromiso, lo entiendo de la siguiente manera: icuidado con la *ilustracionitis* (Husserl)!, nosotras no somos los/as dueños/as del saber, es una producción colectiva, nosotros/as tenemos que saber escuchar y dónde está la recepción y las críticas. Qué de los saberes de los/as otros/as los/as están alienando. Movimiento de escucha es el que falta en nuestras prácticas educativas y de investigación. Cuantos

más estamos en burbujas de las carreras, ahí está el problema.

En esta misma línea, desde la antropología, se señala que,

(...) desde la Investigación Acción Participativa: ya se hacía esto hace un montón de tiempo, darle importancia a otros productos. Sin embargo, hoy el compromiso reside desde una metodología y desde la elección de temas centrado en lo político (...) Entendemos que la relación con los/as sujetos/as es parte constitutiva de la relación para producir conocimiento, estar siempre atenta a las demandas, a los problemas y siempre se produce algún curso de acción para generar mecanismos que permitan hacer circular las producciones que realizamos. No está resuelto porque al ser parte de esta muchas veces no se suele discutir. Ahí hay un problema sobre cómo pensar ese vínculo. Siempre es fácil resolver la utilidad con sectores subalternos, con otros actores sociales que tienen la capacidad para oprimir siempre se presentan dilemas de otro orden. Por ejemplo, qué hacer cuando una empresa te pide para desarrollar un producto de cultivo.

Desde este lugar, se evidencian los múltiples sentidos de las nociones señaladas en tanto las humanidades (desde una visión crítica, que se propone intervenir en la realidad) implican repensar el lugar de la sociedad toda, de los/las otros/as, desde un lugar de escucha y por fuera del camino de la hiperespecialización y la endogamia, que muchas veces anida la noción de contemplación e individualismo, pero no de proposición. Qué lugar ocupa allí la sociedad, entonces, es un interrogante para seguir considerando. Desde el lugar, la cuestión reside en la naturaleza relacional de las propias dis-

ciplinas, pero desde una visión paternalista con los sectores subalternos, como un eje a pensar la noción de apropiación desde los propios temas y la cuestión metodológica.

A modo de cierre

De manera general, este capítulo intentó visualizar los primeros debates en torno al cruce de temas contemporáneos sobre el rol de la universidad, su relación con la producción investigativa y la sociedad, así como describir los múltiples sentidos que decantan de la comprensión de conceptos como compromiso, intervención y apropiación del conocimiento. Por un lado, se señala que las formas de plasmar el trabajo, por ejemplo, las formas de escritura, no pueden ser menospreciadas como prácticas, allí reside un posicionamiento político como manera de intervención y eso no suele ser tenido en cuenta para las decisiones de acreditación o financiamiento. Las líneas de trabajo tampoco son pensadas o destacadas en términos de aportes en sí mismas para comprender y abonar a un pensamiento crítico que, como se señala, compone una parte constitutiva de los propios campos de conocimiento. Por otro lado, los sentidos de compromiso, intervención y apropiación social de las humanidades están en juego. Si para Deleuze: una “vida impersonal” (como el lugar más álgido de la emancipación en el capitalismo) situada en un umbral más allá del bien y del mal (es decir: sobre la que no se puede predicar ni el bien y el mal, como del sujeto) es aquella que permitiría la potencia revolucionaria de cambiarlo todo, ¿es menester sostener qué es comprometido y qué no desde las humanidades y para las humanidades? ¿Se debe resignar cualquier esperanza de que una producción o conocimiento humanístico pueda producir algún tipo de valor socialmente reconocido más allá de los límites de los

sentidos institucionalizados? ¿En qué reside, entonces la potencia crítica de las humanidades como categoría para pensar su lugar en el mapa académico? Las entrevistas nos dejan, de manera exploratoria, un sinsabor en tanto la comprensión epistemológica de la propia producción de conocimiento humanístico, pero resalta una potencia de intervención en la arena pública que siempre existió y existe y que, en el contexto actual, se pretende recuperar como una forma colectiva de compromiso hacia el/la otro/a.

Bibliografía

Alonso, M. (2021a). Los significados de la utilidad social del conocimiento científico en ciencias sociales en el marco de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs). Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

----- (2021b). Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la "tercera misión" de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) de Argentina. España, Universitat de València, Comité de Investigación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología, *Rase*; 14; 2; 2-2021: 205-227.

Alonso, M. y Nápoli, M. (2021). ¿Cómo se definen relevancia, pertinencia y demanda de la investigación científico-tecnológica? Agendas orientadas y evaluación académica en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y social (PDTs). *Divulgatio. Perfiles académicos De Posgrado*, 5(14): 52-72. Disponible en: <https://doi.org/10.48160/25913530di14.161>

Alonso, M.; Cuschnir, M. y Nápoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista del IIICE*, (50): 91-130. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/iice.n50.11268>

Benneworth, P. (2015). Tracing how arts and humanities research translates, circulates and consolidates in society. How have scholars been reacting to diverse

impact and public value agendas? *Arts and Humanities in Higher Education* 14 (1): 45-60.

- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon 13 Revista de Estudios de Danza, Práctica e Investigación*: 25-46. Disponible en: http://blogs.fad.unam.mx/asinatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigaci-n-en-las-artes-2.pdf
- Ciordia, M. (2011). Perspectivas de investigación en los estudios renacentistas. En Ciordia, M. *et al. Perspectivas actuales de la investigación literaria*. 1ª ed. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cuschnir, M. (2022). Universidades, ciencias y entornos: la participación de agentes sociales en el proceso de construcción de conocimiento/investigación científica. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dalmaroni, M. (2020). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*, 1ª ed. Santa Fe, Ediciones. Libro digital, PDF - (Cátedra).
- Davidson, C. N. y Goldberg, D. T. (2004). Engaging the humanities. *Profession*. Modern Language Association: 42-62.
- Deleuze, G. y Guattari, P. F. (2015). *¿Qué es la filosofía?* México, Siglo XXI.
- Derrida, J. (2002). La universidad sin condición. Madrid, Trotta.
- Didriksson, A.; González, F. Á.; Morúa, C. C.; Caregnato, C.; Perrotta, D.; Del Valle, D. y Torlucci, S. (2020). La ciencia y la tecnología desde las humanidades: temas emer (conver)gentes. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 9(2): 14-42.
- Finley, M. (1964). Crisis in the classics. En Plumb, J. H. (ed.). *Crisis in the Humanities*. Londres, Penguin Books.
- Hurtado, D. (2012). Cultura tecnológico-política sectorial en contexto semiperiférico: el desarrollo nuclear en la Argentina (1945-1994). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 7(21): 163-192.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, Vol. 9, N° 1: 15-26. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Lockett, A.; Wright, M. y Wild, A. (2013). The co-evolution of third stream activities in UK higher education. *Business History*, 55(2): 236-258.

- Llomovatte, S.; Naidorf, J. y Pereyra, K. (2007). *La Universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia Universidad-Sociedad*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Louis, A. (2022). *Sin objeto. Por una epistemología de la disciplina literaria*. Buenos Aires, Colihue Universidad.
- Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. Espacio público y privatización del conocimiento. En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- (2009). La universidad para el público o la universidad como espacio público. Esa es la cuestión. *Revista del IICE*, vol. XVII: 33-54. Buenos Aires.
- (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education policy analysis archives*, 22: 89.
- (2016) Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. *Revista Eventos Pedagógicos*, vol. 7: 18-36. Mato Grosso.
- Naidorf, J.; Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas (Col.)*, (27): 22-33.
- Naidorf, J.; Perrotta, D. y Cuschnir, M. (2020). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015). En Feldfeber, M. y Maañon, M. I. (comps.). *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Naidorf, J.; Perrotta, D.; Gómez, S. y Riccono, G. (2015). Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos-2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1): 10-28. La Habana.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la educación superior*, 44(174): 19-46.
- Napoli, M. y Alonso, M. (2023). A propósito de sopa y girasoles: reflexiones sobre arte, compromiso, apropiación y contribución social. *Revista Movimiento*. Buenos Aires.
- Napoli, M. y Naidorf, J. (2020). Elinor Ostrom y sus aportes a la coproducción del conocimiento científico. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 14: 1-16. San Pablo.

- Perrotta, D. (2010). Las agendas de educación superior y deficiencia y tecnología en el MERCOSUR: alcances y desafíos de la cooperación. *Documento de trabajo*, (52).
- Riggirozzi, P. y Tussie, D. (2012). *The rise of post-hegemonic regionalism in Latin America*, pp. 1-16. Londres, Springer.
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? *Documentos para el debate. IEC-CONADU*. Disponible en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase,201>
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO/Ediciones CTA.