

**IX Jornadas de Sociología de la UNLP**

**5, 6 y 7 de diciembre de 2016**

**Nombre:** Matías Alberto Alcántara<sup>1</sup>

**Pertenencia institucional:** Universidad de Buenos Aires (UBA)

**Correo electrónico:** alcantaramatias@gmail.com

**Título:** “*Investigación universitaria y sectores populares: un estudio de caso en torno a las experiencias de Bachilleratos Populares*”

**Resumen:**

Me propongo con este trabajo contribuir al análisis de los *procesos de producción, difusión, uso y apropiación social de conocimientos científicos y tecnológicos* producidos por investigadores del campo científico/académico. Para ello acotare, en esta ocasión, la temática solo a aquellos conocimientos generados por integrantes de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales. Esta última problemática no ha sido hegemónica dentro del heterogéneo campo de los *Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, de allí la relevancia del mismo. Partiendo de los aportes teóricos que pueda brindarme este enfoque o tradición de investigación, así como complementándolo con otros, desarrollaré un marco teórico-conceptual que me permita visualizar, describir y sistematizar los múltiples procesos mencionados. En este sentido, el objetivo de la ponencia es presentar los avances de una investigación en curso donde se analizan, como un estudio de caso, las prácticas académicas de un grupo de investigadores sociales de la Universidad de Buenos Aires. Mirando particularmente, las interacciones desplegadas entre ellos y otros agentes no-académicos/científicos de sectores populares, concretamente, con integrantes de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos que se han generado y desarrollado al interior de movimientos sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires en la última década en el campo de la Educación Popular.

**Introducción: presentación de la investigación**

La intención de la ponencia es presentar una investigación en curso<sup>2</sup>, además, de algunos avances preliminares producidos hasta el momento. Ésta se encuentra en una

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> La misma es financiada y se enmarca en otros dos proyectos de investigación. El primero es un *Proyecto UBACyT* (código: 20020150100059BA -Resolución N°4756/16). El otro es un *Programa de*

fase inicial de su desarrollo, en donde se está construyendo, y refinando, un marco teórico-conceptual, a la vez que se están realizando las primeras entrevistas con los sujetos de investigación. Se trata de investigación social empírica cuyo tema general es *la utilidad social del conocimiento científico*. Y donde se problematizan concretamente *los procesos de producción, difusión, uso y apropiación social* de conocimientos científicos. Su objetivo general es contribuir al análisis de los procesos de producción, difusión, uso y apropiación social de conocimientos científicos generados en el campo universitario/académico, centrándonos en las relaciones que se establecen entre investigadores del campo universitario y sectores populares. Para ello observaremos el marco de interacciones donde se producen los procesos de significación y resignificación de conocimientos (y su puesta en práctica) en donde intervienen una diversidad de agentes sociales. Por un lado, tenemos a los profesores, investigadores y científicos del campo universitario/académico, por el otro, a grupos sociales provenientes de sectores populares. Para captar éstos procesos tan específicos optamos por acotar nuestra indagación a un *estudio de caso*: describiremos y analizaremos las prácticas de un grupo de profesores, investigadores y científicos que trabajan con sectores populares. El objetivo de este escrito es presentar y caracterizar cada uno de estos sujetos intervinientes en los fenómenos a dilucidar. Antes de seguir con la presentación de la investigación es necesario contextualizar a la misma dentro del campo temático al que pertenece.

La investigación que intentaremos llevar a cabo se inserta dentro de una temática que ha ganado importancia en las últimas décadas –aproximadamente desde los años ochenta– en el campo de la así llamada “*Sociología de la Ciencia*”<sup>3</sup>. O mejor dicho, del heterogéneo y multidisciplinario campo de los *Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología* (en adelante *ESCyT*). Nos referimos aquellos trabajos de investigación que abordan los *Procesos de Producción, Difusión y Uso de Conocimientos científicos* y

---

*Reconociendo Institucional* (PRI) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (R15-030 - Resolución N°2147/15).

<sup>3</sup> Ver el trabajo de Pablo Kreimer (1999) donde realiza un análisis relativamente exhaustivo de la emergencia de la especialidad y los diferentes desarrollos y devenires de las corrientes hegemónicas e internacionales que tuvieron lugar durante el siglo XX. Complementar dicho análisis con otro trabajo del mismo autor, en coautoría con Hernán Thomas (Kreimer, et. al., 2004:11-89) donde exploran la misma temática pero desde una tónica centrada en los trabajos producidos por “científicos”, ingenieros y “cientistas” oriundos de América Latina durante el mismo periodo temporal. También en castellano pueden consultarse los trabajos clásicos sobre el tema de Carlos Prego (1992) y Emilio Lamo de Espinosa (1994).

*tecnológicos*<sup>4</sup> (en adelante los llamaremos de manera abreviada *PPDUC*) provenientes del campo científico/académico/universitario, que entablan un dialogo e intercambio simbólico y/o material con diferentes sectores y grupos por fuera de dicho campo, es decir, de la normalmente denominada “sociedad civil”. Por ejemplo, en el caso de Latinoamérica es paradigmática la investigación realizada por el equipo que coordina Rosalba Casas (2001a). El enfoque que elegimos para analizar estos procesos en nuestra investigación se basará en el de *redes de conocimientos*<sup>5</sup> (Casas 2001a; 2002). La mayoría de las investigaciones se centran en el análisis de los *PPDUC* relacionados con sectores productivos-industriales (por ejemplo: Casas, 2001a o Vaccarezza & Zabala, 2002). Por ende, y es lógico, en su totalidad estas investigaciones ponen sus ojos sobre los *flujos de conocimientos* (Casas, 2001b, 2007) que son producidos en diferentes campos disciplinarios de las ciencias naturales, exactas, tecnológicas o ingenieriles (“duras”); sólo a modo de ejemplo se pueden nombrar los campos que son estudiados Rosalba Casas y su equipo para el caso concreto de regiones particulares de México: biotecnología, telecomunicaciones, campos de materiales. Aquí es donde encontramos la primera razón que justifica y da relevancia al enfoque que tratamos de realizar: *los ESCyT han prestado poca atención a los PPDUC de origen en las ciencias sociales*.

De modo, que en la medida que intentemos ocuparnos aquí de los *PPDUC* en donde intervienen conocimientos, de las mal llamadas ciencia “blandas”, es decir, de las ciencias sociales estamos realizando, en primer lugar, una operación de corte *reflexiva*, para inspirarnos y apoyarnos sobre uno de los cuatro clásicos postulados del llamado “Programa Fuerte” (Bloor,2009). Esto lo decimos en el sentido que daremos luz sobre los *PPDUC* de nuestro propio campo, contribuyendo a sistematizar estos procesos; y en pos de generar instancias de reflexividad sobre nuestro propio trabajo de investigación social: en el propio campo de especialidad, en el objeto de estudio, las metodologías y

<sup>4</sup> Somos deudores de la perspectiva propuesta por Brunner y Sunkel (1993) para pensar estos procesos. En Alcántara (2015) se señalan los aportes medulares de esta perspectiva para estudiar los procesos que nos interesa describir; a su vez, se señalan sus limitaciones y se propone una solución para superarlos (complementar dicha perspectiva con el enfoque teórico de “*redes de conocimiento*”).

<sup>5</sup> “El término “red” ha sido utilizado también para una aproximación sistémica a un fenómeno de relaciones entre nodos, en el que los resultados globales de las interacciones no son simplemente la suma de las relaciones parciales. Más específicamente para este artículo, entendemos a las redes como una modalidad de ordenamiento social que involucra a actores y sus interacciones, y que, a diferencia de una organización jerárquica, genera procesos de colaboración y coordinación definidos autónomamente por los participantes: “Lo que distingue a las redes de otros modos de coordinación, como los de tipo jerárquico o descentralizado (como es el caso del mercado) es su nivel de complejidad derivado, de entre otros elementos, de la heterogeneidad y diferenciación de sus actores participantes”(Luna y Velazco 2006: 17)” (Ávila & Estébanez, 2015). Complementaremos esta perspectiva con lo trabajado en Alcántara (2015:21) donde se sugiere pensar el concepto en cuestión como una “*red de agentes*” que funciona como soporte biológico o material sobre la que se sustenta la propia “*redes de conocimientos*” que nos interesa analizar en esta investigación

en aspectos epistemológicos, éticos y políticos. En segundo lugar, a su vez, estamos contribuyendo a “tapar” el *knowledge gap*<sup>6</sup> (vacancia) existente en el campo en cuestión. Además, es notable visualizar que los trabajos que se encauzan en esta línea de investigación no han prestado debida atención a un creciente número de experiencias colectivas y asociativas que tienen a académicos de diferentes campos, especialidades y profesiones: científicos, ingenieros, científicos sociales, filósofos, etc. (tanto de las ciencias naturales y exactas e ingenierías, los unos; como de las ciencias sociales y humanas, los otros) y diferentes agentes del campo popular como sus principales participantes e interlocutores.

Consideramos sumamente relevante en este sentido, centrar entonces nuestras voluntades y miradas en las experiencias de “Educación Popular” llevadas a cabo al interior de *movimientos sociales*<sup>7</sup> en el Área Metropolitana de Buenos Aires en la última década. Nos referimos, en concreto, al interesante fenómeno de los *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos* (Gemsep, 2015; Alcántara & Capitini, 2015).

Estas experiencias de educación popular que afloran concretamente en la Argentina del nuevo milenio, intentaran ser una respuesta y alternativa, “desde abajo”, a la situación lamentable del Sistema de Educación Nacional, y a su vez, una opción alternativa (y alterativa) a la Educación Tradicional “desde arriba” que se brinda desde los Aparatos Ideológicos Estatales (Althusser, 2008). Para ejecutar en el mundo estas acciones echan mano sobre conocimientos de origen diversos –entre ellos académicos– que estructuran y guían la acción de estos agentes. Este conjunto de acciones tiene la particularidad de ser colectiva (Schuster, 2005), o sea, lo hacen mediante la construcción colectiva de dispositivos (sociales) de enseñanza/aprendizaje que expresan aspectos de ruptura con los formatos pedagógicos tradicionales y hegemónicos (y de la organización social en general). Estos “colectivos sociales” a los que nos referimos están constituidos por grupos (clases) sociales de diferentes origen o posición en la estructura social. Por ende, estas experiencias están constituidas, inherentemente, como resultado de la conjunción, importación, adaptación e hibridación de conocimientos (y prácticas) de diferentes

<sup>6</sup> Permitánnos la licencia de utilizar la clásica frase del mundo académico anglosajón.

<sup>7</sup> “Concebiremos a los *Movimientos Sociales* desde el recorte teórico que ejecutan Norma Michi, Álvaro Javier Di Matteo y Diana Vila (2012) para conceptualizar lo que ellos denominan *Movimientos Sociales Populares Autónomos* (...). Son dos las características primordiales que tienen los MS (...) Por un lado, los MS deben ser *populares*. Para ello, a su vez, deben cumplir dos requisitos: luchar “contra formas de desposesión, opresión y explotación” y hacerlo “con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas.” Y por otro lado, los MS deben ser (“relativamente”) *autónomos* “respecto del capital y de las instituciones como el estado, los partidos políticos, iglesias y sindicatos” (Michi *et.al.*, 2012:24).” Retomado de una investigación previa realizada por Alcántara & Capitini (2015).

orígenes, campos sociales y de conocimiento. Involucrando necesariamente *procesos de uso de conocimiento* del ámbito universitario/académico, entre otros. Este es uno de los puntos que nos interesa analizar. La segunda razón que justifica este trabajo se torna evidente por sí misma. Si bien los Bachilleratos Populares han suscitado un relativo interés en el campo académico de la educación durante los últimos años (Elisalde y Ampudia, 2005; Brusilovsky 2006; Sverdlick y Costas, 2007, Gluz, N., 2007/2009), como es de esperar, he aquí la relevancia del enfoque que defendemos, no es habitual encontrar investigaciones que indaguen en los PPDUC enlazados, constitutiva e inherentemente, a estas experiencias colectivas y alternativas.

Por lo tanto, la inserción de esta investigación en un campo concreto es problemática desde el comienzo. Ya que se encuentra en la intersección o frontera de varios subcampos de estudios o especialidades. Aun así, y simplificando la cuestión, diría que pertenece al heterogéneo campo de los ESCyT. Y esta elección se justifica debido a que, en dicho subcampo, se han estudiado los procesos de producción, difusión, uso y apropiación social de conocimientos científicos y tecnológicos. Por otro lado, y complejizando la cuestión, puedo decir a la vez, que la investigación se nutre y realizara aportes sustanciales a los estudios sobre “Movimientos Sociales” y a aquellos sobre “Educación Popular”. Por lo tanto, considero que mi investigación se “inserta” en la intersección y fronteras –sin duda difusas– de los tres campos señalados anteriormente.

En síntesis, nos interesa investigar los *procesos de producción*, difusión, uso y apropiación social de *conocimientos científicos de las ciencias sociales o producidos por la investigación Social* (en adelante los denominaremos mediante el acrónimo *PPDUCS*, donde se suma una “S” final para diferenciarlos de otros PPDUC). Esta serie de procesos, además, debe entenderse circunscripta solo en relación a aquellos conocimientos científicos que son producidos por *investigadores sociales*, es decir, al conocimiento producido dentro del campo de las ciencias sociales por estos agentes sociales en cuestión. Para poder observar y sistematizar estos procesos tan concretos tomaremos, como *estudio de caso*, a un grupo de investigadores sociales de la UBA. Nos ha interesado seleccionar este grupo por dos razones, primero, porque son un grupo de investigadores sociales que han orientado su producción académico/científica “hacia fuera” del campo académico. Esto quiere decir, que la intencionalidad al producir conocimiento es poder intervenir y ayudar con el mismo a los agentes sociales que ellos investigan. Por otro lado, el enfoque teórico-metodológico por medio del cual intentan realizar dicha práctica está inspirado y basado en la *Investigación Acción Participativa*.

De modo, que los procesos que nos interesa analizar y sistematizar están íntimamente relacionados con este enfoque, y vuelven aun más significativa la elección de este grupo de investigadores sociales.

Los procesos en los que centrara su atención la investigación tiene como protagonista (o como agentes sociales intervinientes) no solo a los investigadores sociales nombrados más arriba, sino también a otros agentes sociales. Estos son los grupos analizados y estudiados por los investigadores sociales seleccionados. Éstos grupos de agentes sociales tienen la características de ser no-académicos/científicos, y, además, ser provenientes de los sectores populares. Concretamente, son integrantes de *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos* que se han generado y desarrollado al interior de movimientos sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires en la última década en el campo de la Educación Popular. Por lo tanto, los *procesos de producción, difusión, uso y apropiación social de conocimientos científicos* producidos por investigadores sociales tienen como su otro punto de referencia clave a estos agentes no-académicos. En las secciones siguientes se analizaran con más detalle los enfoques conceptuales por medio de los cuales se analizaran los grupos de agentes sociales mencionados anteriormente.

### **Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos: contexto e historia**<sup>8</sup>

Los **Bachilleratos Populares** (en adelante *BP*) “son escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos” (Elisalde & Ampudia, s/f: 1). Así es como presentan en muy pocas palabras , algunos de sus protagonistas<sup>9</sup>, la historia que han recorrido los BP en su relativamente corta vida – aproximadamente 10 años<sup>10</sup>. Pero sintetizando aun más, podemos decir que se trata de

<sup>8</sup> Lo expuesto en esta sección ha sido extraído, y revisado, de una investigación empírica con BP que no ha sido publicada por los autores hasta el momento (Alcántara & Capitini, 2015).

<sup>9</sup> Roberto Elisalde es profesor e investigador de la Universidad de Buenos Aires, e integrante –además de cofundador– de la *Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)*; organización que jugó un papel fundamental en los inicios, y la historia posterior, de estas experiencias de educación popular. Marina Ampudia, por otro lado, también es docente e investigadora de la UBA e integrante de la CEIP.

<sup>10</sup> La mayoría de los bachilleratos populares serán creados a partir de 2003, solo a modo de ejemplo, los primeros fueron: *IMPA* (2003), *Maderera Córdoba* (2004), *Las Tunas* (2004). No obstante, Roberto Elisalde señala que existe una experiencia, como antecedente, de 1999: “El *Bachillerato El Telar* depende de la *Asociación El Telar*, ésta es una ONG que surgió en 1985 en Don Torcuato, Tigre. La creación del Bachillerato posibilitó la reorganización y formación del Equipo de Educación Popular.”(2004: 1). En el mismo artículo, el historiador y educador señala el origen de estas experiencias explícitamente: “la

una *década de luchas*. Múltiples *luchas* que se han sucedido en diferentes ámbitos, contextos y geografías de nuestro país; así como también en Nuestra América, donde *lucha* y *educación* son términos inter-relacionados y que se complementan mutuamente. Esta *lucha*, de la que venimos hablando, puede vincularse a la noción de *experiencias educativas alternativas*, que retomamos de Nora Gluz, donde: “Partimos de comprender la *alternatividad* como práctica política de oposición y posicionamiento crítico respecto de las relaciones entre educación y sociedad” (2007:1-2). De modo que, en los últimos años, algunos países de Latinoamérica se han convertido en escenario del despliegue de experiencias educativas novedosas, que son producidas al interior de organizaciones populares y movimientos sociales que cuestionan las formas tradicionales e impulsan proyectos político-pedagógicos alternativos (Zibechi, 2005; Sverdlick, 2008; Michi, 2000). Los BP se enmarcan en este tiempo histórico signado por la **(re)emergencia de iniciativas de educación popular** (Gemsep, 2015). Debemos contextualizar la emergencia de estas experiencias educativas *alternativas* y *alterativas* como consecuencia de lo acontecido décadas atrás. Ingrid Sverdlick y Paula Costas dirán que los BP:

“surgieron en la década del noventa, en el marco de la aplicación de las recetas neoliberales y como respuesta a una crítica situación educativa y de limitadas políticas públicas. En Argentina, la orientación neoliberal tuvo características similares a la mayoría de los países de América Latina, en particular en lo referente a la reestructuración global del Estado, a la fuerte reducción del gasto público, a la descentralización administrativa y al traslado de las responsabilidades de la salud y la educación hacia los niveles provinciales y municipales. Todo ello, fue acompañado por una serie de reformas orientadas a desregular el trabajo, la producción y el mercado bajo una orientación privatista, impactando fuertemente en la calidad y avances de los derechos fundamentales, hasta ese momento en poder del Estado Nacional.” (2007:5)

En el marco del avance de las políticas neoliberales, implementadas en el país durante la década de los noventa, se activa un nuevo “*ciclo de protesta*” (Tarrow, 2009; Giarracca, 2001; Schuster, 2005) que intentara resistir las reformas acaecidas, por ejemplo en el Sistema Educativo Argentino. Esta reforma de corte “neoliberal” quedara plasmada y materializada, en el ámbito de la educación, en una serie de leyes, las más significativas son: *Ley de Transferencia Educativa* (N°24.049/1991), *Ley Federal de Educación* (N°24.198/1993), *Ley de Educación Superior* (N°24.521/1995). La promulgación y puesta en práctica de cada una de estas leyes generó transformaciones que afectaron cualitativa y cuantitativamente la educación pública, entre ellas podemos nombrar las siguientes: la descentralización y transferencia de los servicios públicos de

---

propuesta de creación de escuelas populares de jóvenes y adultos *como* y *en* organizaciones sociales fue impulsada desde 1998 con la creación de una experiencia educativa autogestiva en la Provincia de Buenos Aires.”(Ibíd.).

educación<sup>11</sup>, cambios radicales en la estructura formal del sistema educativo, acotamiento de la autonomía universitaria, reformulación del sentido de educación privada, etc. . Además, debemos agregar lo apuntado por el GEMSEP:

“El deterioro de los salarios y de la situación laboral de los docentes, la crisis de infraestructura de los establecimientos escolares, así como la pauperización de gran parte de la población escolar (precarización laboral, altos índices de desocupación, aumento de los niveles de desnutrición y de pobreza, etc.), generaron una crisis en el sistema educativo en general, agravándose particularmente en el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos” (2015: 7).

Esto último es crucial para poder interpretar correctamente, y luego, comprender el por qué del surgimiento o emergencia de los BP. Aseveramos esto porque luego de los *acontecimientos de “rebelión”* del 2001-2002 (Giarraca *et. al.*, 2007) que ponen fin a la *hegemonía menemista* (Bonnet, 2007), y teniendo en cuenta la situación lamentable del sistema educativo formal (sumar a lo dicho anteriormente la acentuación de los *procesos de segmentación-fragmentación-segregación*<sup>12</sup>), todo esto generará el suelo propicio para la aparición y florecimiento de los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos<sup>13</sup>. Los mismos serán construidos colectivamente al interior de diferentes grupos sociales: organizaciones territoriales, movimientos sociales y de trabajadores desocupados, fábricas recuperadas (Svampa & Pereyra, 2003; Almeyra, 2004; Sverdlick & Costas, 2007; Maneiro, 2012). Además cabe destacar que “los BP se insertan en territorios específicos, generalmente barrios populares o fábricas recuperadas” (Gemsep, 2015:8), asentamientos, y villas de emergencia del AMBA en su mayoría. No obstante, existen experiencias radicadas y ancladas en otros rincones del país en contextos o tejidos urbanos o peri-urbanos diferentes a los que encontramos dentro de la CABA y el conurbano bonaerense.

Otra especificidad es que asistirán estudiantes provenientes de los sectores populares, que han sido expulsados previamente de la Escuela polimodal/media, y de la Educación

<sup>11</sup> “Este proyecto se plasmó en nuestro país en el proceso histórico que se iniciara hacia finales de los ’70 con la transferencia de escuelas primarias nacionales hacia las provincias , que culmina en los años ’90 con la Ley Federal de Educación, la transferencia de escuelas de los restantes niveles educativos y la reorientación de las políticas públicas hacia la escuela.” (Gluz, 2007:2).

<sup>12</sup> Dentro del campo de la *sociología de la educación* se viene señalando y discutiendo que desde la apertura democrática, reformas neoliberales mediante, y acentuándose luego de los acontecimientos 19 y 20 de diciembre de 2001, se viene produciendo la aceleración de procesos de “segmentación-fragmentación-segregación” (cada terminología conlleva a perspectivas de análisis específicas) al interior del “*sistema*” educativo argentino. Ver al respecto los trabajos de Braslvsy (1985); Kessler (2002); Tiramonti (2010); Veleda (2012).

<sup>13</sup> En sintonía con esto, ver la entrevista para el diario *Página/12* del 7 de Febrero de 2011 donde Roberto Elisalde señalaba: “El proceso tiene varias etapas, si bien comienza a fines de los noventa como una resistencia a las políticas reformistas neoliberales, a partir de 2001 gana en forma con la experiencia del movimiento social.” Ver *Hemerografía* para consultar las notas periodísticas citadas



para Jóvenes y Adultos<sup>14</sup>. Siguiendo a María Teresa Sirvent podemos decir, sin ninguna duda, que se trata de población en “*riesgo educativo*”, entendido a esto último como:

“la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas” (Sirvent, 2008: 273).

Otra característica de los BP es que la mayoría de sus “*educadores*” provienen de distintas Universidades y profesorados<sup>15</sup>. Además, y esto es sumamente significativo, realizan un trabajo de militancia político/social en los territorios donde se anclan las distintas organizaciones/movimientos sociales a los que pertenecen. Estas particularidades dan un matiz propio al proyecto político-pedagógico que intentan llevar a adelante los BP. Recuperando las enseñanzas de Paulo Freire (2013), y otras experiencias significativas y alternativas de *educación popular* los BP intentaran poner en acto, o práctica, una *educación problematizadora*, donde sus principales características son ser *crítica, dialógica, reflexiva, desmistificadora* y que funcione como una práctica para la liberación.

Por último, cabe señalar que los BP son el resultado de un proceso de lucha (acciones colectivas, movilizaciones, etc.), que llevado adelante durante años, han logrado que el Estado reconozca sus experiencias educativas y den legalidad –mediante la “*oficialización*”– a los títulos emitidos. Además de la lucha por la oficialización de los BP, debemos agregar las vinculadas al salario docente, al reconocimiento de las “*parejas pedagógicas*” y al financiamiento integral de las experiencias.

A modo de síntesis, podemos decir que es un proceso que no se encuentra cerrado, ni concluido; sino, todo lo contrario, los BP se encuentran, hoy por hoy, con viejos y nuevos problemas a resolver en el camino que han recorrido desde sus inicios en los albores del año 2000.

<sup>14</sup> En una entrevista para el diario *Página/12* del 28 de Octubre de 2008, Mariana Ampudia reflexionaba lo siguiente: “Veíamos que cada vez había más jóvenes que dejaban el polimodal, en un proceso de expulsión. Los chicos llegaban a la escuela nocturna [léase Educación para Jóvenes y Adultos], pero esa llegada era la antesala para que dejaran definitivamente el colegio.”. Otro ejemplo de lo mismo, lo da Fernando Santana, educador y coordinador del IMPA: “Es una propuesta educativa para jóvenes y adultos de sectores populares que muchas veces vienen de situaciones de repitencia o de exclusión en distintos ámbitos con situaciones familiares de gran complejidad; son sujetos periféricos en el sistema educativo por la discontinuidad”. Ver nota del diario *La Nación* del 8 de agosto del 2010.

<sup>15</sup> Ver nota del diario *Página/12* del 28 de Octubre de 2008: “El 90 por ciento de sus docentes son graduados o estudiantes universitarios; son, a la vez, investigadores, profesores de escuelas de adultos y militantes sociales.”

## Red de Investigadores Sociales<sup>16</sup>

Nos interesa construir un marco teórico-conceptual que nos permita y facilite visibilizar, explorar y describir los *Procesos de Producción, Difusión y Uso de Conocimientos producidos por la investigación Social* (recordemos PPDUCS). Una primera aclaración importante es que no nos interesa trazar el mapa completo del sistema en el cual se insertan los PPDUCS. Acotaremos este “mapa” al reducto concreto que tiene en uno de los “extremos” a los BP, como “usuarios” del conocimiento generado en las “ciencias sociales”. De esto se desprende una consecuencia lógica: ¿Que, o quienes, se encuentra en el otro “extremo”? La respuesta es, como ya comentamos en la introducción: aquellos investigadores sociales que trabajen y produzcan conocimiento sobre temáticas relacionadas con los BP. En medio de estos extremos claramente se encuentran y tejen líneas de contacto e intercambio múltiples que corren en ambas direcciones o sentidos. Teniendo en mente, y como punto de partida, este *esquema* rudimentario, lineal y simple (además de simplista) nos pusimos en la búsqueda de un marco conceptual que nos permitiera complejizar dicho “esquema” y brindarle mayor especificidad a las partes y relaciones que lo componen. Mediante un proceso de revisión bibliográfica<sup>17</sup> llegamos hasta un trabajo que cumplía los requerimientos que estábamos buscando: Conocimiento, Sociedad y Política de José Joaquín Brunner y Guillermo Sunkel (1993). Una ventaja que contiene el marco conceptual de estos autores es que piensan el problema de manera similar al esbozado de modo impresionista en el “esquema” señalado.

Los dos “extremos” y el “medio” son presentados, por ellos, como tres “sistemas” diferenciados. Cada uno con sus particularidades y mecanismos de funcionamiento. Ellos son: *sistema de producción*, *sistema de intermediación* y el *sistema de utilización*. Analicemos rápidamente de que consta cada uno, aprovechado la situación también para señalar que seleccionamos (realizando las traducciones necesarias mediante) como aportaciones sustantivas para el enfoque que intentamos construir. Seguiremos el orden con el cual fueron presentados los diferentes sistemas en el texto original. Brunner y Sunkel caracterizan de la siguiente manera el *sistema de investigación social o sistema de producción de conocimientos*:

<sup>16</sup> Al igual que la sección anterior esta se baja en un trabajo teórico previo que no fue publicado (Alcántara, 2015).

<sup>17</sup> Llamarlo *estado del arte* sería hablar de palabras mayores. No obstante, este trabajo sirve a esa causa. O sea, poder rastrear y construir el verdadero estado del arte sobre la temática que nos incumbe: marcos conceptuales que trabajen sobre PPDUCS.

“Un sistema de investigación social está compuesto de diversas unidades productivas –instituciones, centros de investigación, firmas consultoras, grupos de investigación, etc. – en que participan un número variable de productores individuales (investigadores sociales). Tales unidades pueden ser de tamaño diverso, organizarse de muy distintas formas y definirse por una variedad de criterios: disciplinarios, temáticos, de escuela o estilo, etc.”(1993:43).

Para nuestro propósito ésta caracterización concuerda con lo dicho anteriormente en más de un punto. A los fines prácticos de nuestra investigación nos concentraremos sólo en un *grupo de investigadores sociales*. Pero teniendo más que claro que el “grupo” forma parte de una estructura o sistema mayor que es el denominado *sistema de investigación social o sistema de producción de conocimientos*. Es clave esto último porque, si en última instancia, lo que nos interesa ver es como se da el *proceso de utilización de conocimientos sociales*, para que éste exista “debe existir antes que todo un sistema de investigación social, esto es, ese conjunto institucionalizado de actividades de producción.” (Ibíd.). Por *producción* los autores chilenos entenderán la “creación, adaptación, importación o transformación de conocimientos” (Ibíd.). Por ende, la producción no queda limitada sólo a la construcción de nuevo conocimiento sino que es entendida en sentido amplio. Esto es coherente con la postura epistemológica de Knorr-Cetina que seguiremos<sup>18</sup>: “tomaremos con seriedad todas las referencias al papel “constitutivo” de la ciencia, y veremos a la investigación científica como un proceso de producción.” (2005:56). Además, en esta lógica de trazado de puentes entre ambos marcos conceptuales encontramos otras similitudes de relevancia. La autora en cuestión entiende que el “trabajo de un científico consiste en materializar la selectividad dentro de un espacio constituido por selecciones previas, y que está esencialmente sobredeterminado” (2005:64). O sea, *traducción* mediante, el trabajo de un investigador social es producir conocimiento dentro de un espacio simbólico (y material) constituido por productos que fueron producidos por otros investigadores con anterioridad; donde, producción debe entenderse en su doble inmanencia: ser construido intencionalmente por el investigador-productor, y además, estar basado en la adaptación, importación o transformación (léase selectividad y traducción) de productos anteriores para “crear-producir-construir” productos nuevos (léase conocimientos). Además, hay que tener en cuenta lo señalado por la socióloga austriaca en relación con la sobredeterminación entre las selecciones o producciones. Sigamos avanzando con el análisis.

<sup>18</sup> Ver al respecto lo expuesto en Alcántara (2015:10-11).

Parafraseando a Anthony Giddens (1993) diremos “Toda producción es necesariamente reproducción”<sup>19</sup>. Por un lado, esta frase se pone en clara sintonía con lo expresado recién. Y por el otro, nos abre la puerta para tratar el tema de la *reproducción general* del sistema de investigación social. Brunner y Sunkel nos dicen:

“Dicho sistema, a su vez, supone la existencia de investigadores y de mecanismos para su reproducción (formación, entrenamiento y calificación) y la existencia de recursos (financiamiento) para las actividades involucradas, las cuales pueden provenir del propio país o del exterior. Supone asimismo, la existencia de mecanismos de transmisión de los conocimientos producidos, los cuales [...] pueden ocupar los más diversos soportes de transmisión.”(1993:44).

Luego los autores latinoamericanos nos hablan de algo que nos suena bastante conocido, la “*contextualidad*” a la que hace referencia la autora europea:

“Sabemos ya que las modalidades específicas (en el espacio y el tiempo) de confluencia de esos elementos –instituciones, investigadores y mecanismos para su reproducción, y recursos que financian las actividades de producción de conocimientos– igual que las modalidades de su operación son altamente dependientes de las *condiciones de contexto*.”(1993:44).

Para concluir con el sistema de producción de conocimientos sólo queda agregar un último tema fundamental. Todo el conocimiento producido “constituye un cuerpo u stock de conocimientos disponibles, que está por tanto en condiciones de ser utilizado.”(Ibíd.). Esto último, rememora claramente la perspectiva schutziana y su teoría del conocimiento y la acción (Schutz, 2008). Complementemos estas ideas –para darle mayor complejidad y profundidad al análisis– sobre el *stock (o acervo) de conocimientos disponibles (o a mano)* con lo desarrollado por Pierre Bourdieu (2001:131-163) en “*Las formas del Capital*”:

“El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o *incorporado*, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado *objetivado*, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, en estado *institucionalizado*, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar.”(2001:136).

Si entendemos a los conocimientos producidos como (bienes simbólicos) *capital cultural*, en el sentido que da el sociólogo francés al término, la traducción es simple: el conocimiento producido por el sistema de investigación social se encuentra en estado “objetivado”<sup>20</sup> (ensayos, *pappers*, publicaciones, libros, manuales, etc.), “incorporado”

<sup>19</sup> El original es “Toda reproducción es necesariamente producción” (Giddens, 1993:104).

<sup>20</sup> A nuestro modo de ver así es como es pensado el conocimiento por Brunner y Sunkel de manera mayoritaria. Ya que éste es el “estado” por medio del cual es más fácil estar en condiciones de ser transmitido y (re)utilizado. No obstante, si siguen una perspectiva schutziana, como parecería que hacen, está implícito que ese conocimiento es utilizado en la acción, o sea, se encuentra “incorporado” en términos de Bourdieu, o “a la mano” en la de Schutz.

(en el sentido de “disposiciones duraderas del organismo”, o en otras palabras, competencias, destrezas o habilidades, etc.) y “institucionalizado” (certificados, títulos, etc. ). Todo esto jugará un rol capital en los procesos de transmisión y utilización de conocimientos. Y sin ninguna duda, también, en la misma producción de conocimientos y reproducción general del sistema (fundamentalmente en los mecanismos de reproducción de los investigadores sociales).

El *sistema de utilización de conocimientos* es presentado luego por Brunner y Sunkel de esta manera: “Se trata, en este caso, de una variedad de instancias, actores y situaciones en que el conocimiento producido por la investigación social es apropiado y puesto en operación, para una multiplicidad de fines posibles.”(1993:44). Este es el otro extremo al que nos referíamos en el esquema básico inicial, el ocupado por los “usuarios”, o sea, los integrantes de los Bachilleratos Populares. Al igual que como hicimos en el otro sistema, este también será “recortado” o acotado. No investigaremos lo que pasa en todos los BP<sup>21</sup>, esto sería imposible de realizar en un proyecto de investigación. Por ende, sólo seleccionaremos algunos BP para realizar la investigación. Cabe aclarar, que todavía no se han seleccionado los mismos, ya que esta tarea se realizara en conjunto con el grupo de investigadores sociales. El criterio de selección será sin dudas la cercanía de éste último con algunas experiencias concretas diseminadas en el AMBA.

Antes de pasar a decir, una o dos cosas, sobre los *niveles* en los que dividen este sistema queremos agregar un comentario que hacen los autores que nos parece sumamente sustantivo:

“Por tratarse justamente de un bien simbólico, de carácter (en principio) público, cuya apropiación se hace por medios interpretativos que admiten una multiplicidad de atribución de sentidos, dicho conocimiento pueden ser asimismo utilizado en una infinita variedad de ocasiones, con propósitos múltiples y de maneras también ilimitadas en su plasticidad.”(1993:44-45).

Algunas cosas pueden decirse en base a esta cita. Primero, que abría que darle una mayor relevancia al análisis del “carácter público” del conocimiento. Lo digo en el sentido, por un lado, de problematizar de una manera más crítica este tema que haciendo una salvedad “entre paréntesis” para relativizar tibiamente un problema que es mucho más grave y complejo que como se lo plantea. Ha quedado atrás en el tiempo el momento donde “carácter público” de los conocimientos científicos formaba parte de un

<sup>21</sup> En la actualidad existen, a lo largo y ancho de nuestro país, alrededor de 100 experiencias de educación popular de este tipo. Su gran mayoría se encuentra en territorios del AMBA.

supuesto *ethos científico*<sup>22</sup> que regia a la “comunidad científica” funcionando como sistema normativo de ésta (Merton, 1972). La hegemonía mertoniana de antaño, que pensábamos destituida y olvidada, todavía tiene sus ecos o reverberaciones en los discursos especializados del campo a principio de los noventas. Segundo, y en relación con esto, debemos decir que el conocimiento producido en el sistema de investigación social está distribuido des-igualmente al interior del mismo. Y las puertas de acceso al mismo no siempre se encuentran del todo “abiertas” para todos. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, entonces, deberíamos llamarlo el “*carácter semi-público*” de los conocimientos. Esto es sustantivo si pensamos en relación con aquellos integrantes de los BP que intenten llegar hasta él. Esto lo decimos en un doble sentido, por un lado, el acceso material al mismo; por el otro, en términos de las posibilidades de interpretación y posterior apropiación de los conocimientos. Sin duda serán temas sensibles a tratar en la investigación que realizaremos.

Como ya dijimos, Brunner y Sunkel dividen el sistema de utilización de conocimientos en “5 niveles”. No nos tomaremos el arduo trabajo de analizar, uno a uno, cada uno de ellos. En cambio, solo tocaremos los puntos sustantivos que consideramos pertinentes a los fines de nuestro trabajo. Creemos, no obstante, que *a priori* sólo podemos contentarnos con algunas reflexiones especulativas sobre en cuales de los niveles “ubicar” los posibles usos de conocimientos que se realizan en los BP. En este sentido, solamente con el trabajo de investigación concreto, o sea, en el *campo*, podremos vislumbrar los procesos de utilización que se llevan a cabo efectivamente en los BP con y en los que trabajemos.

Especulando un poco, imaginamos que hay tres niveles del sistema de utilización que efectivamente aparecerán en el trabajo de campo que realizaremos. Es bastante lógico él porque pensamos concretamente en estos tres niveles, en detrimento de los restantes. Por un lado, está claro que el “*Nivel 1, sentido común; reflexividad e identidad*” es el primero que viene a nuestra mente, ello porque es “el nivel más comprensivo del sistema de utilización [...] está conformado –y es coextensivo– con la sociedad.”(1993:45). No hace falta decir más al respecto. Además, y más relevante para nuestro enfoque aun:

“el conocimiento producido por la investigación social pasa a formar parte, por así decir, del sentido común de la gente; se incorpora a sus competencias de interpretación simplemente porque dichos

<sup>22</sup> Nos referimos en concreto al “*comunismo*” (luego comunalismo) del que hablaba el “padre” de la disciplina que estamos analizando. Este era uno de los cuatro componentes del *ethos científico*. Ver Merton (1972,362-365).

conocimientos “están en el ambiente”, [...]. Ellos pasan a formar parte del vocabulario diario y, por esta vía, contribuyen a moldear las maneras que tenemos de comprender la sociedad.”(1993:45).

Esto ha sido trabajado por Anthony Giddens (1933:116; 2003) bajo la noción de la *doble hermenéutica de las ciencias sociales* en su obra: Las nuevas reglas del método sociológico. Vemos como la cuestión de la relación entre sentido común de los legos y conocimiento de los “expertos” no es tan simple como aparece en el texto de Brunner y Sunkel. Este es un punto que debe seguir trabajándose<sup>23</sup>. En relación con este nivel puede agregarse otra cuestión que tiene bastante importancia para nuestro enfoque:

“el conocimiento producido por la investigación social puede ser utilizado, de manera similar pero más consciente, por agentes colectivos, que buscan de esta forma iluminar su propia condición y [adquirirlo para] reforzar una identificación comunitaria. Típico de este fenómeno es el uso de ciertos conocimientos por parte de movimientos sociales en proceso de constitución o durante su desarrollo”  
(Brunner & Sunkel, 1993:46).

Esto último puede pensarse en el caso del “movimiento de bachilleratos populares” en general, o, en el caso particular del proceso de constitución y desarrollo de un BP concreto. El *Nivel 2* y el *Nivel 5* son otros que pueden llegar a emerger con seguridad durante el proceso de reconstrucción de este sistema de utilización durante la investigación concreta. Menos claro vemos lo que ocurre con los *Niveles 3 y 4*. Con respecto a los dos primeros creemos que son usos de conocimientos inmanentes de los fenómenos que queremos investigar (esto es un supuesto para nosotros): los BP claramente utilizan modelos de orientación y ideologías basados en productos de la investigación social, y el grupo de investigadores que estudiaremos hace un uso de productos previos para producir conocimientos nuevos (lo mismo ocurre en los BP). Las modalidades específicas aparecerán *ex-post*; es decir, luego del trabajo en el campo: una vez analizadas las prácticas y los discursos de los agentes que conforman los BP que visitemos. Por otro lado, en relación con los otros dos niveles (identificación de problemas y explicación / arenas de decisión y estrategias) no es tan clara la forma o modalidad de emergencia, en el caso de existir, de éstos dentro de los BP. Esto no lo podemos afirmar *ex-ante* del trabajo en los BP.

Creemos que lo dicho anteriormente es un síntoma de que hemos llegado a los propios límites internos del marco conceptual que venimos analizando en miras de los objetivos que nos propusimos. En este sentido, antes de caer en interpretaciones forzadas o errores por el estilo, preferimos dar un paso al costado y cambiar el marco conceptual

<sup>23</sup> Hemos empezado el análisis de estos temas en Alcántara (2016).

para poder seguir avanzando en la construcción de nuestro enfoque o “andamiaje teórico”.

Como señalamos recién, hemos decidido sustituir de marco conceptual. No en su totalidad, sino solamente en lo referido al sistema faltante: *sistema de intermediación*. Esto no se trata de un capricho, sino que, creemos demasiado complejo y elaborado el constructo teórico que proponen los autores chilenos para analizar el sistema que conecta los otros dos (producción y utilización). Repetimos, demasiado complejo y elaborado para la fase en la que se encuentra nuestra investigación en este momento. Al no contar con suficiente material empírico preciso sobre las formas o modalidades en las que se dan efectivamente las relaciones entre los sistemas (además, de no conocer las dinámicas propias de éstas relaciones); optamos por buscar otro marco conceptual que nos permita explorar esta incógnita de una forma más simple y he intuitiva, al menos, en una etapa exploratoria e inicial de la investigación como en la que nos encontramos ahora mismo. Como dijimos, no existen trabajos, que conozcamos, donde se trabajen estos temas. En etapas posteriores del proyecto, tal vez, se pueda volver al “marco conceptual original” de Brunner & Sunkel y compararlo racionalmente con los resultados que brinde el enfoque que estamos proponiendo y construyendo aquí por medio de la hibridación entre marcos conceptuales diferenciados. Más allá de cierto gusto por el eclecticismo, éste se vuelve necesario en el “*callejón sin salida*” conceptual en la que nos encontramos.

Para sortear los obstáculos conceptuales que mencionamos y que nos permiten avanzar en la construcción del “andamiaje teórico” echamos mano a un trabajo al que hicimos una referencia al pasar más arriba. Nos referimos al trabajo de Rosalba Casas (2001a): La formación de redes de conocimiento. Una serie de nociones y conceptos presentados allí, serán los que usemos para conceptualizar lo que vincula al sistema de investigación social con el sistema de utilización de conocimientos.

El primer concepto es el de **redes de conocimiento** (en adelante *RdC*). Sera por medio del concepto de *redes* que analizaremos el vínculo existente entre los sistemas. Entenderemos a la misma como una *red de agentes* que intervienen en el proceso de producción de conocimientos, por un lado, y de uso o aplicación de éstos por otro lado. La red “ingresa” al interior de los sistemas que hemos caracterizado antes, y es así, como se conectan los agentes de un sistema con los agentes del otro sistema (también cabe la posibilidad que el mismo agente participe de ambos sistemas). Por lo tanto, dentro de nuestra perspectiva existirán dos aglomerados principales de agentes dentro



de la red. Los investigadores sociales agrupados dentro de un grupo de investigación concreto, y del otro lado, un conjunto de agentes que conforman y participan activamente en el, o los, bachilleratos populares con los que trabajaremos. Entre los aglomerados, suponemos existirán otros agentes que funcionaran como mediadores en el caso que la relación entre éstos no sea directa.

Una de las ventajas de esta perspectiva de trabajo es que nos permite identificar agentes concretos, con prácticas, discursos y “ubicaciones o posiciones” concretas y precisas en la estructura de la red. Esto “aterriza” el nivel de análisis desde una perspectiva macrosociológica, como el que veníamos desarrollando con ayuda del marco conceptual construido por Brunner y Sunkel, hacia otra perspectiva centrada en una visión microsociológica de los PPDUCS. Otra ventaja de pensar y analizar esta vinculación mediante la red de actores es que nos permite pensar en las posibles ramificaciones de la misma hacia otros aglomerados (o, en vocabulario técnico, nodos de la estructura de la red), o también, otros agentes individuales. Cabe aclarar, que empezaremos por identificar y *re-construir*<sup>24</sup> el “núcleo duro” de la red en cuestión, para luego irnos por las ramificaciones por las que se extiende ésta.

La bibliografía consultada (Rosalba Casas, 2001a, 2001b, 2002, 2007) menciona que este marco conceptual ha sido analizado mediante el trazado de **4 ejes de análisis**, a saber ellos son: 1) La morfología o la *estructura* de la RdC; 2) La *dinámica* que siguen los procesos de su construcción; 3) La *perspectiva regional o local* que se adquiere en su construcción; 4) Y por último, el tipo de flujo de conocimiento que se intercambian en estos procesos, es decir el *contenido* de las redes. De manera muy resumida expondremos de qué consta cada uno de estos ejes de análisis.

El primer eje a tratar es el de la morfología o **estructura de la RdCs**. Señalemos los principales puntos de análisis de este eje. Primero, está la identificación y caracterización del *tipo de agentes* que conforman la red. Estos pueden ser individuales, grupales, institucionales; o colectivos, esta última categoría es introducida por nosotros mismos con el fin de darle un especificidad mayor a las experiencias de los BP (que no son meros grupos de individuos, ni presentan las características clásicas de la institucionalidad). Segundo, está la cuestión referida al *tamaño y densidad de la de*

<sup>24</sup> Utilizamos este término adrede para significar que la red fue construida por agentes concretos, con nombre y apellido, en algún determinado tiempo pretérito (génesis de la red); y que nuestro trabajo será *re-construir* la red, en el sentido de explicitar y sistematizar dicho proceso y su posterior desarrollo en el papel. Por lo tanto, queda claro que otro de nuestros supuestos es que existen relaciones y vínculos concretos entre investigadores sociales, educadores, coordinadores, referentes del mundo de los BP. Y que nosotros por medio de nuestro enfoque explicitaremos y describiremos esas relaciones en términos de una red de agentes.

*RdCs*. No hay mucho que decir al respecto, se analizara el tamaño o extensión de la misma y la densidad o concentración de agentes en diferentes sectores o nodos de la estructura de la *RdCs*. Como ya dijimos, este punto se realizara en diferentes momentos, primero re-construyendo el núcleo duro y luego sus ramificaciones exteriores. Tercero, está el tema de la *organización de los agentes*. Las publicaciones analizadas señalan que entintan dos tipos de organización antagónicas: las organizaciones jerárquicas y las organizaciones horizontales. Desde nuestro punto de vista, en medio de estos extremos hay matices y grises, o sea, organizaciones más o menos jerárquicas con reductos más o menos horizontales, y viceversa. Cuarto, ésta el asunto de la *iniciativa de ciertos agentes* en la conformación o construcción de la *RdCs* (*génesis de la RdCs*). Rastreadremos por medio de los testimonios discursivos de los agentes estos procesos de constitución en términos de una genealogía de la “red”. Quinto, también encontramos la cuestión del análisis de *procesos de liderazgo* en la formación de la *RdCs*. En el sentido, de agentes que cumplan roles protagónicos en la construcción de la misma. Sexto, y último, se encuentra un tema fundamental que hace al *tipo de relaciones que se construyen entre los agentes*. Se distinguen las de tipo *informal* y las *formales*, donde, valga la redundancia, se formalizan con contratos y convenios. En este punto no nos interesa ver tanto que tipo de relaciones predominan (suponemos que las de tipo informal imperan ampliamente), sino, ver y describir esas mismas relaciones informales: caracterizarlas, analizarlas y sistematizarlas.

El segundo eje es el las **dinámicas de las RdCs**, Rosalba Casas nos dice al respecto:

“la dinámica de las redes que se analiza mediante la génesis y el desarrollo de los procesos de aprendizaje que tienen lugar mediante la interacción de los actores. Para captar estos procesos se requiere realizar un trabajo de campo directo y muy detallado con quienes participan en la red. Este proceso dinámico debe considerar el entorno que explica la formación de la red, los factores que explican su evolución, las características de las relaciones, así como su duración, su intensidad y su frecuencia. El seguimiento in situ de proyectos específicos de interacción entre los centros de investigación y los usuarios o demandantes de este conocimiento es indispensable para esta fase de la metodología.”(2002:501-502).

Queda clara la necesidad del trabajo *in situ* para captar los procesos en cuestión mediante la interacción de los agentes, la observación de sus prácticas y la recolección de sus testimonios o discursos. Esto es coherente con lo que veníamos diciendo desde el comienzo de esta larguísima sección: el trabajo de campo directo se vuelve necesario e imperioso. Otros temas relevantes que no aparecen de manera explícita en la cita de más arriba son: por un lado, el análisis de la duración de los procesos de conformación de las *RdCs*, es decir, la *temporalidad* del mismo. En estos términos, se puede investigar no solamente la temporalidad de conformación o “génesis”, sino también, las diferentes

fases por las que transita la “red”: consolidación, maduración, etc. Por otro lado, aparece el tema de los tipos de relaciones que se sostienen entre los participantes de la RdCs. Esto está en sintonía con lo visto en el sexto punto del eje anterior, pero ahora desde una perspectiva de análisis distinta, aquí se hace hincapié en si las relaciones son laterales, bi-laterales, tri-laterales o multi-laterales; y los grados de recursividad que existen en estas relaciones.

El tercer eje hace referencia a la **especialización regional de las RdCs**. Este eje tiene que ver con un concepto construido en la propia cantera teórica de la autora y su equipo, nos referimos al concepto de *Espacio regionales de conocimiento* (Rosalba Casas, 2002). Este hace referencia a la cercanía física en la que suele construirse la “red”. O sea, las autoras han comprobado empíricamente en diferentes experiencias concretas que las redes se “depositan” o “apoyan” en un terreno geográfico concreto que presenta una extensión más bien regional o local (ver los ejemplos en Rosalba Casas, 2001<sup>a</sup> y Rosalba Casas *et. al.*, 2007) que nacional o internacional. Para nuestro caso nos interesara ver en un principio la RdCs enmarcada en una territorialidad específica derivada de la ubicación geográfica de los BP que seleccionemos. Esto además de un criterio metodológico, es lógico para nuestro “objeto” en el sentido que los BP se anclan en una territorialidad específica: esto quiere decir que los agentes que asisten al BP en calidad de “estudiantes” suelen compartir una proximidad espacial (el “barrio”), social (de “clase” y experiencial) y cultural (de “sentido común y conocimientos”). Este concepto además contempla el tema de la *especialización de la RdCs*. Las redes suelen estar circunscriptas a un tipo de conocimiento o un conjunto acotado de éstos. Una cuestión que no aclaramos cuando empezamos a desarrollar este marco conceptual, pero que si señalamos mucho más arriba es que las redes de las que habla Casas y compañía son redes de conocimientos producidos por la investigación “natural” (de las ciencias “duras”) y que tienen a sus principales usuarios a agentes en sectores productivos y comerciales. Por ende, cobra sentido la especialización de la misma a nivel regional. En nuestro caso, nos interesara ver una “solamente” especialización que es la de la RdCs en la que intervienen los BP; ésta es definida *per se*. Y se trata claramente, de la que tiene como contenidos a los productos de la investigación de la ciencia (“blandas”) sociales. Esto nos comunica con el último eje.

El 4º eje es el de los **contenidos de la RdCs**. La socióloga mexicana dice que en este eje se estudian los contenidos o insumos que se intercambian en las redes. Al igual que en el eje anterior aquí el *quid* de la cuestión se resumen en otro concepto fundamental:

*Flujos de conocimientos.* Antes de decir algo sobre este concepto, señalare en qué consiste este eje más puntillosamente. Primero, está la cuestión del *tipo de conocimiento*. La bibliografía de habla de dos tipos fundamentales: la *convencional* (en el sentido de conocimientos previos o ya “construidos” en nuestra terminología) y los *nuevos o “de frontera”* (en referencia a la producción de nuevos conocimientos). Segundo, encontramos la *calificación del conocimiento* por *disciplinar* o *multidisciplinar* (además, se puede agregar a la calificación un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos). Tercero, el tema de la *forma de transferencia (o difusión) de los conocimientos*. Según la revisión bibliográfica que realización existen dos formas fundamentales de transferencia: la *tacita* y la *formal*. Ésta última, es aquella que se encuentra codificada formalmente, es decir, materializada en algún discursos escrito (por ejemplo: *pappers*, publicaciones, libros, etc.). La primera es aquella que en la que se transmiten destrezas o habilidades mediante relaciones “cara a cara” (Schutz, 2008) o mediante la *“movilidad de personal”*. Las categorías descriptas son bastantes similares, con claras diferencias teóricas, a las que expusimos más arriba y que tomamos de Pierre Bourdieu: *tacita*  $\equiv$  incorporado / *Formal*  $\equiv$  objetivado. Cuarto, hace referencia a la cuestión que ya tocamos antes de las relaciones formales o informales. En el sentido, de su relación con la transferencia de conocimientos. En nuestra investigación nos interesará cuales son los conocimientos que se transmiten, y con qué calidad, por la vías informales que creemos serán las mayoritarias, o tal vez, las únicas. En quinto lugar está el tema de la *dirección de los flujos de conocimiento*. O sea, la dirección o sentido en el que “viaja” o se transmite el conocimiento de un sistema a otro. Éste puede presentarse como el traspaso desde el sistema de investigación social al de utilización de conocimientos (forma *“clásica, lineal y de arriba hacia abajo”*, en el sentido en cómo fue descripta por académicos que investigan los procesos de utilización de conocimientos de su ámbito). Y se puede presentar de manera inversa. En relación al fenómeno a analizar por nosotros se trata de la forma *“alternativa y de abajo hacia arriba”* (por ejemplo: cuando conocimientos propios de sectores populares, obreros, campesinos o indígenas son utilizados por los investigadores sociales para formular sus teorías, hipótesis, etc.). Rosalba Casas (2001b) en otra de sus publicaciones nos dice:

“La noción de redes y flujos de conocimiento tiene su marco de referencia en los análisis de vinculación académica y sectores productivos que han estado dominados durante muchos años por los administradores y gestores de tecnología. *En los últimos años se ha empezado a gestar una corriente sociológica que ha puesto el énfasis en explicar esta relación en términos de los procesos de interacción social que están en la base del desarrollo y transmisión de conocimientos.* En este sentido los conceptos

de redes de sociales y de flujos de conocimiento constituyen, desde nuestra perspectiva, nociones básicas para generar un nuevo enfoque para el análisis de la relación academia y sectores productivos” (2001b:2).

En este sentido pensaremos la noción de flujos de conocimiento, no tanto en el sentido de transferencia de “cosas” sino más bien en términos de relaciones entre agentes, de interacciones entre grupos, en síntesis, en *relaciones sociales*. Con esto último hemos llegado al “fin” de este escrito. Creemos haber cumplimentado el objetivo inicial dentro de los propios límites que nos propusimos.

### **Bibliografía:**

- **ALCÁNTARA**, Matías (2015) – “*Re-construyendo las Redes (de utilización) de conocimientos en contextos de Educación Popular de la Argentina contemporánea*” – Buenos Aires: Mimeo.
- **ALCÁNTARA**, Matías (2016) – “*La Teoría Social en Diálogo*” – Buenos Aires: Mimeo.
- **ALCÁNTARA**, M. & **CAPITINI**, L. (2015) – “*Bachilleratos Populares y Estado: contribución al debate en torno a la Autonomía de las experiencias de Educación Popular en la Argentina actual*” – Buenos Aires: Mimeo.
- **ALMEYRA**, G. (2004) – La protesta social en Argentina (1990-2004) – Buenos Aires: Ed. Continente.
- **ALTHUSSER**, Louis (2008) – “*Ideología y aparatos ideológicos del Estado*” – En: Althusser, L. (2008) – La filosofía como arma de la revolución (pp.102-151) – México: Siglo XXI.
- **ÁVILA**, J. & **ESTÉBANEZ**, M.E. (2015) – “*Universidad y producción de conocimiento orientado a la política criminal. Un estudio de caso*” – Revista: “Cuestiones de Sociología”, Núm. 12, 2015. Link: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a05>
- **BLOOR**, David. (2009) – Conocimiento e imaginario social – España: Gedisa.
- **BRASLVSKY**, Cecilia. (1985) – La discriminación educativa en Argentina – Buenos Aires: GEL-FLACSO.
- **BRUSILOVSKY**, Silvia (2006) – Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción – Buenos Aires: Noveduc.
- **BRUNNER**, J.J. & **SUNKEL**, G. (1993) – Conocimiento, sociedad y política – Santiago de Chile: FLACSO.
- **BONNET**, Alberto. (2007) – La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina (1989-2001) – Buenos Aires: Prometeo.
- **BOURDIEU**, Pierre. (2001) – “*Las Formas del Capital*” – En: Bourdieu, P. – Poder, Derecho y Clases Sociales (pp.131-163) – Bilbao: Desclée de Brouwer.
- **CASAS**, Rosalba (Coord.). (2001a) – La formación de redes de conocimiento – Una perspectiva regional desde México – México: Anthropos, IIS/UNAM.

- **CASAS**, Rosalba (2001b) – “*El enfoque de redes y flujos de conocimiento en el análisis de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad*” – En: Revista Kairos N°8, año 2001. Link: <http://www.revistakairos.org/k8-d07.htm>
- **CASAS**, Rosalba (2002) – “*Redes regionales de conocimientos en México*” – En: Revista “Comercio Exterior”, Vol.52, Núm. 6, Junio de 2002. pp. 492-506. Link: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/23/3/RCE.pdf>
- **CASAS**, R.; **DETTMER**, J.; **CELIS**, L. & **HERNÁNDEZ**, C. (2007) – “*Redes y flujos de conocimiento en la acuacultura mexicana*” – En: Revista “REDES”, Vol.13, Núm. 26, diciembre de 2007, PP. 111-144. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Link: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702608>
- **ELISALDE**, Roberto. (2004) – “*Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular: Escuelas populares de jóvenes y adultos*” – Buenos Aires: Mimeo.
- **ELISALDE**, R. & **AMPUDIA**, M. (2005) – “*Escuelas como organizaciones sociales*” – En: Teoría e historia de la educación popular – Buenos Aires: FUBA.
- **ELISALDE**, R. & **AMPUDIA**, M. (s/f) – “*Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina*” – En: <http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina/>
- **FREIRE**, Paulo. (2013) – Pedagogía del Oprimido – Buenos Aires: Siglo XIX.
- **GEMSEP**. (2015) – “*Debates en y desde los Bachilleratos Populares: Estado, sindicatos y pedagogías populares*” – En: “*Revista Territorio*”, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires – Buenos Aires. (En prensa). También en: 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina – Cuadernillo de debate n°1 – Marzo de 2015 – Buenos Aires.
- **GIARRACCA**, Norma. (2001) – La protesta social en Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país – Buenos Aires: Alianza Editorial.
- **GIARRACCA**, N.; **TEUBAL**, M.; **MARIOTTI**, D.; **COMELLI**, M.; **PETZ**, I.; **WAHREN**, J. (2007) – Tiempos de rebelión “que se vayan todos”. Calles y plazas en la Argentina del 2001-2002 – Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- **GIDDENS**, Anthony. (1993) – Las nuevas reglas del método sociológico – Crítica positiva de las sociologías interpretativas – Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- **GIDDENS**, Anthony. (2003) – Las constitución de la sociedad – Bases para la teoría de la estructuración – Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- **GLUZ**, Nora (2007) – “*Política y subjetividad – Debates desde las experiencias educativas alternativas*” – En: Feldfeber, M. (Comp.) – Simposio Brasileiro de Política e Administracao da Educacao – Disponible en: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/360.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/360.pdf)
- **GLUZ**, Nora (2009) – “*De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales*” – En: Feldfeber, M. (Comp.) – Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones (pp.231-256) – Buenos aires: Aique Grupo Editor.

- **KESSLER**, Gabriel. (2002) – La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires – Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- **KNORR-CETINA**, Karin. (2005) – La fabricación del conocimiento – Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia – Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editores.
- **KREIMER**, Pablo. (1999) – De probetas, computadoras y ratones – La construcción de una mirada sociológica de la ciencia – Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- **KREIMER**, P. & **THOMAS**, H. (2004) – “*Un poco de reflexividad o ¿de dónde venimos? Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina*” – En: Kreimer, P. & Thomas, H.; Rossini, P & Lalouf, A. (Eds.) – Producción y uso social de conocimientos - Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina – Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editores.
- **LAMO DE ESPINOSA**, E.; **GONZALES GRACIA**, J, & **TORRES ALBERO**, C. (1994) – La sociología del conocimiento y la ciencia – Madrid: Alianza.
- **LUNA**, M. & **VELASCO**, J.L. (2006) – “*Redes de conocimiento. Principios de coordinación y mecanismos de integración*” – En: Albornoz. M. y Alfaraz C. (eds.) Redes de Conocimiento – Buenos Aires: RICYT; pp. 17-40.
- **MANEIRO**, María. (2012) – De encuentros y desencuentros. Estado, gobiernos y movimientos de trabajadores desocupados – Buenos Aires: Biblos.
- **MERTON**, Robert. (1972) – La sociología de la ciencia – Investigaciones teóricas y empíricas (1977 - 2 vol. compilado por N. Storer) – Madrid: Alianza.
- **MICHI**, Norma, (2000) – “*El Movimiento Sin Tierra hace escuela*”– Actas del VI Congreso Argentino de Antropología Social - Identidad disciplinaria y campos de aplicación, Universidad de Mar del Plata – Buenos Aires.
- **MICHI**, N.; **DI MATTEO**, Á.J. & **VILA**, D. (2012) – “*Movimientos populares y procesos formativos*”– En: “*Revista Polifonías*”, Año 1, N°1 (pp.22-41) –Lujan: Departamento de Educación UNLU.
- **PREGO**, Carlos Alberto (1992) – Las bases sociales del conocimiento científico – La revolución cognitiva en la sociología de la ciencia – Buenos Aires: CEAL (Centro Editor de América Latina S.A.).
- **SCHUSTER**, Federico. (2005) – “*Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva*”– En: Schuster, F.; Naishat, F.; Nardacchione, G. y Pereyra, S. – Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea – Buenos Aires: Prometeo.
- **SCHUTZ**, Alfred. (2008) – El problema de la realidad social – Escritos I – Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- **SIRVENT**, María Teresa. (2008) – Educación de Adultos. Investigación, participación, desafíos y contradicciones – Buenos Aires: Mino y Dávila Ed.
- **SVAMPA**, Maristela. & **PEREYRA**, Sebastián. (2003) – Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras – Buenos Aires: Siglo XIX/CLACSO.

- **SVERDLICK, I. & COSTAS, P.** (2007) – “Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires” – En: “*Ensayos & investigaciones del laboratorio de políticas*”, N°30 – Buenos Aires.
- **SVERDLICK, Ingrid** (2008) – “*Las luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina*” – Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, Universidad de Mar del Plata – Buenos Aires.
- **TARROW, Sidney.** (2009) – El movimiento en poder – Madrid: Alianza.
- **TIRAMONTI, Guillermina.** (2010) – La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media – Buenos Aires: Manantial.
- **VACCAREZZA, L. S. & ZABALA, J.P.** (2001) – La construcción de la utilidad social de la ciencia – Estrategias de los investigadores académicos en biotecnología frente al mercado – Bernal: UNQ.
- **VELEDA, Cecilia.** (2012) – La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada – Buenos Aires: LCRJ, La Crujía.
- **ZIBECHI, Raúl.** (2005) – “*La educación en los movimientos*” – Programa de las Américas NM: International Relations Center, Silver City.

### **Hemerografía:**

- “*Escuelas que dan otra oportunidad*” / Domingo, 08 de agosto de 2008 / **La Nación:** <http://www.lanacion.com.ar/1292470-escuelas-que-dan-otra-oportunidad>
- “*Con los útiles a la fábrica*” / Martes, 28 de octubre de 2008 / **Página 12:** <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-114092-2008-10-28.html>
- “*El proceso comienza en los '90 como resistencia a las políticas neoliberales*” / Lunes, 7 de febrero de 2011 / **Página 12:** <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>