

# La sistematización de experiencias y la investigación social en las universidades nacionales argentinas a partir del neoliberalismo

The systematization of experiences and social research in Argentine national universities from neoliberalism.

A sistematização de experiências e pesquisas sociais nas universidades nacionais argentinas a partir do neoliberalismo

**Ana María Masi<sup>1</sup>**

## Resumen

El presente trabajo aborda algunos interrogantes surgidos en el marco de la realización de una tesis doctoral, cuyo objeto central es la construcción colectiva de conocimientos en el marco de una formación en Educación Popular. La sistematización de experiencias es el recurso adecuado para tal fin puesto que, como método de investigación social educativa, es capaz de construir

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. [vascamasi@gmail.com](mailto:vascamasi@gmail.com)

conocimiento académico, a la vez que permite teorizar aspectos y problemas de la realidad desde la perspectiva de los sujetos.

En las universidades públicas argentinas, dentro de las metodologías de la investigación, la sistematización de experiencias estuvo presente como método hasta los años '80, pero luego comenzó a ser considerada un aspecto instrumental del análisis de la información; desdibujando su verdadero potencial político que es la construcción colectiva de conocimientos. Sin embargo, su desarrollo continuó al margen de la academia en las organizaciones y entidades de educación popular. Para dar cuenta de ese proceso, se realiza un recorrido que evidencia la solidez de su planteo como forma de conocimiento.

Teniendo en cuenta que, a partir de los '90, el avance del proyecto neoliberal introdujo cambios sustanciales en las agendas de Ciencia y Técnica de las universidades nacionales argentinas, se analizan posibles relaciones entre la escasa referencia a la sistematización de experiencias y la actual estructura administrativa-científica de nuestras universidades, que opera como un disciplinador de los procesos investigativos. Finalmente, se plantean algunas discusiones pendientes y desafíos a asumir en la investigación de las ciencias sociales.

**Palabras clave:** sistematización de experiencias, construcción colectiva de conocimientos, universidades nacionales argentinas, investigación social, neoliberalismo.

### **Abstract**

The present work addresses some questions that have arisen in the framework of the realization of a doctoral thesis, whose central objective is the collective construction of knowledge within the framework of a training in Popular Education. The systematization of experiences is the appropriate resource for this purpose since, as a method of educational social research, it is capable of constructing academic knowledge while allowing to theorize aspects and problems of reality from the perspective of the subjects.

In Argentine public universities, within the research methodologies of the investigation, the systematization of experiences was present as a method until the 1980s, but then it began to be considered an instrumental aspect of the analysis of information; blurring its true political potential that is the collective

construction of knowledge. However, its development continued outside the academy in popular education organizations and entities. To account for this process, a journey is carried out that shows the solidity of his approach as a form of knowledge.

Taking into account that, from the 90s, the advance of the neoliberal project introduced substantial changes in the Science and Technology agendas of Argentine national universities, possible relationships between the scarce reference to the systematization of experiences and the current administrative-scientific structure of our universities are analyzed, who operate as a disciplinarian of the investigative processes. Finally, there are some pending discussions and challenges to be assumed in social science research.

**Keywords:** systematization of experiences, collective knowledge construction, Argentine national universities, social research, neoliberalism.

### Resumo

Este trabalho aborda algumas questões que surgiram no âmbito da realização de uma tese de doutorado, cujo objetivo central é a construção coletiva do conhecimento no âmbito de uma formação em Educação Popular. A sistematização de experiências é o recurso adequado para esse fim, uma vez que, como método de pesquisa social educacional, é capaz de construir conhecimentos acadêmicos ao mesmo tempo que permite teorizar aspectos e problemas da realidade na perspectiva dos sujeitos.

Nas universidades públicas argentinas, dentro das metodologias de pesquisa, a sistematização de experiências esteve presente como método até a década de 1980, mas posteriormente passou a ser considerada um aspecto instrumental da análise de informação; obscurecendo seu verdadeiro potencial político, que é a construção coletiva do conhecimento. No entanto, seu desenvolvimento continuou fora da academia em organizações e entidades de educação popular. Para explicar esse processo, é realizado um percurso que mostra a solidez de sua abordagem como forma de conhecimento.

Levando em consideração que, a partir dos anos 90, o avanço do projeto neoliberal introduziu mudanças substanciais nas agendas de Ciência e Tecnologia das universidades nacionais argentinas, analisam-se possíveis relações entre a escassa referência à sistematização de experiências e a atual estrutura administrativa-

científica de nossas universidades, que atua como disciplinador dos processos investigativos. Finalmente, existem algumas discussões pendentes e desafios a serem assumidos na pesquisa em ciências sociais.

**Palavras-chave:** sistematização de experiências, construção coletiva do conhecimento, universidades nacionales argentinas, pesquisa social, neoliberalismo.

El interés de compartir esta reflexión nace de la necesidad de ir encontrando pistas que respondan la cantidad de interrogantes que se van planteando en el marco de la elaboración de mi tesis doctoral, que trabaja en torno a la construcción colectiva de conocimientos en el marco de una experiencia de formación en Educación Popular.

Desde la dimensión metodológica, se plantea como recurso principal y adecuado para tal objetivo la sistematización de experiencias. Sin embargo, son bastante escasas las referencias a ella dentro de las metodologías de investigación que circulan en los posgrados, especializaciones y maestrías de las universidades nacionales públicas argentinas en las últimas décadas; situación que habilita una primera pregunta: ¿por qué la sistematización de experiencias hasta los años '80 formaba parte de la investigación social que se realizaba desde los enfoques pedagógicos-sociológicos críticos y en la actualidad solo refiere a un aspecto técnico de procesos más amplios de investigación?

Un segundo cuestionamiento sería pensar si existe alguna relación entre esta escasa referencia de la sistematización de experiencias como modo de construir conocimientos en forma colectiva y las formas/modos que fue asumiendo la investigación en las universidades públicas argentinas a partir de la implementación de las políticas neoliberales.

Dos obstáculos que se han presentado en la investigación y que se vinculan a los interrogantes planteados son: en primer lugar, la extensa

argumentación teórica que ha sido requerida para que se reconozca la sistematización de experiencias como un método de investigación social educativa capaz de construir conocimiento académico y, en segundo lugar, las reglamentaciones vigentes de Ciencia y Técnica para acreditar la formación del doctorado en una temática que escapa a la lógica de investigación actual.

En este trabajo se realizan algunas aproximaciones en los dos sentidos, más que dar cuenta de un resultado de investigación; ya que la misma está en proceso.

Solo a los fines analíticos se desglosan primer interrogante y primer obstáculo, avanzando a continuación en la segunda relación, porque las líneas que los separan, por momentos se desdibujan.

### **Buscando respuestas al primer interrogante**

Tal como se expuso, al momento de fundamentar teóricamente por qué se utiliza la sistematización de experiencias como herramienta metodológica central en el proceso de formación en Educación Popular que lleva adelante la Escuelita Trashumante<sup>2</sup> se tuvo que argumentar extensamente el sentido de la sistematización como construcción colectiva de conocimientos.

Esto permitió advertir que, desde finales de los años '90, dentro de los enfoques metodológicos encuadrados en la investigación cualitativa, la sistematización de experiencias ha sido reducida a un aspecto instrumental del ordenamiento de información dentro del proceso de análisis.

---

<sup>2</sup> La Universidad Trashumante es una red de Educación Popular que ha recorrido en los últimos veinte años casi toda Argentina, realizando talleres de Formación con pobladores, campesinos, artistas, grupos de teatro, murgas, organizaciones barriales, toma de tierras, grupos indígenas, maestrxs. Desde el año 2011 desarrolla La Escuelita Trashumante, en dos regionales Córdoba y Santa Fe a través de Círculos de formación que duran cuatro encuentros con adultxs, jóvenes y niñxs.

La investigación cualitativa no pertenece a un campo disciplinar particular; ya que se utiliza tanto en educación como en historia, sociología, antropología, básicamente porque resulta un instrumento adecuado para la construcción de categorías que permiten una comprensión de la realidad, desde la perspectiva de las prácticas sociales que llevan adelante lxs sujetos. Reconocer la capacidad de las organizaciones sociales y de quienes las integran de construir sus propios conceptos, crear sus categorías de análisis y orientar sus prácticas hacia la transformación social, le otorga a la sistematización de experiencias un sentido político que se esfuma cuando es reducida a una técnica que le permite al investigador -en soledad- crear categorías de interpretación, que pueden o no estar ancladas en la realidad.

La influencia que las sociologías y pedagogías críticas latinoamericanas tuvieron sobre las universidades públicas de Argentina hasta principios de los '90, permitió incorporar como parte del desarrollo científico de las ciencias sociales, los aportes ideológicos y metodológicos de la investigación acción participativa, la educación popular y la educación de adultos entre otros.

Se marca en esos años un punto de inflexión que coincide, en Argentina, con el avance de las ideas del neoconservadurismo y de la puesta en marcha de la reconversión de las universidades hacia el neoliberalismo, que introdujo cambios profundos en todos los sentidos, encaminando la investigación al modelo hegemónico de los países centrales.

Así como la docencia se separó de la investigación, la sistematización de experiencias siguió su desarrollo al margen de la academia y al abrigo de la educación popular y los procesos de organización social. Se detallan a continuación los escenarios y campos del conocimiento que la nutrieron como modo de investigar la realidad social.

## - La sistematización de experiencias como construcción colectiva de conocimientos

La sistematización de experiencias se desarrolla en América Latina a partir de la necesidad de interpretar teóricamente las experiencias de nuestras realidades. El trabajo con grupos campesinos desarrollados por Fals Borda, a partir de la década del '50 van mostrando la importancia de incorporar en los trabajos científicos la ciencia popular, que no es otra cosa que la posibilidad de crear conocimiento a partir del trabajo de base, de los campesinos, ocupando un lugar relevante la potencialidad de combinar la investigación social con la acción política de esas bases.

Es la Revolución cubana la que marca un punto de inflexión en múltiples sentidos; se tomará solo el que, por su influencia, resulta significativo en el desarrollo de la sistematización.

El plano geopolítico, posicionó a Cuba a principios de los sesenta como una amenaza para los planes de EE. UU., puesto que aparecía como una opción real y posible a seguir por gran cantidad de grupos y organizaciones que trabajaban en y con *el pueblo*<sup>3</sup> en los restantes países de la región, incluidos el incipiente movimiento de los curas del tercer mundo.

Frente a esta posibilidad, EE. UU. lanza la Alianza para el Progreso, presentándola como un programa de ayuda económica y social que favorecería el desarrollo latinoamericano. En realidad, su finalidad implícita, era la identificación y control de los grupos sociales-políticos. Su propuesta intentó cooptar estas organizaciones a través de un modelo de intervención

---

<sup>3</sup> Se toma la palabra *pueblo* porque en ese momento histórico fue la noción que referenciaba al sujeto colectivo que luchaba contra las condiciones injustas del sistema. Luego esta idea fue diversificándose y diferenciando dando lugar a la irrupción de una heterogeneidad de subjetividades y colectivos (trabajadores, trabajadores desocupados, ambientalistas, disidencias sexuales/género, mujeres, docentes-estudiantes, niñez trabajadora, etc.) con sus propias reivindicaciones y algunos elementos comunes.

que incorporaba a la comunidad de modo subalterno y sin protagonismo. Esto generó la reacción de aquellxs que pugnaban por la transformación social desafiándolxs a crear sus propias perspectivas teóricas y a luchar contra el colonialismo intelectual que pautaba que el desarrollo de la ciencia era cuestión de profesionales. Se pueden encontrar argumentos en este sentido en el desarrollo de los enunciados de la Teoría de la Dependencia (Cardozo y Faletto, 1969; Marini, 1973; Cueva, 1974) que planteaban la necesidad de construir teoría a partir de las condiciones propias de las desiguales sociedades latinoamericanas.

También desde la Teología de la liberación se asumió un compromiso social y político a través de las Comunidades Eclesiales de Base, de acompañar el protagonismo “de los que siempre estuvieron ausentes de nuestra historia” (Gutiérrez, 1988, p.16) en la reivindicación de su derecho a la dignidad y a la vida. Constituyendo una praxis vinculada a procesos de recuperación de la memoria colectiva y reflexión de la realidad socio-histórica, junto con la incorporación de aportes de la etnología, la psicología, la antropología que permitieron entender que *“la pobreza es una condición humana compleja y no puede tener sino causas complejas también”* (Gutiérrez, 1988, p.16). Esas primeras construcciones surgidas de las prácticas y *con el pueblo* son el germen de las posteriores sistematizaciones.

### **Principales aportes**

En ese contexto, los principales desarrollos que confluyeron en la consolidación de la sistematización como investigación social, según Jara (2018), fueron los realizados desde: el Trabajo Social; la Educación de Adultos; la Educación Popular; la Comunicación Popular; el Teatro del Oprimido, y la Investigación Acción Participativa.

Las escuelas de Servicio Social son las primeras que pugnan por reformular su campo científico reconociéndose como Trabajadores Sociales y no como

agentes técnicos que “asisten”. En esta línea, desde mediados de los ‘70 hasta los primeros años de la década siguiente, se encuentran los trabajos de Quiroz, Palma, Dupont, Faleiros, Netto, Quiroga, Lima, Gagneten, que pueden sintetizarse según Jara (2018) en cinco rasgos:

- a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y, por tanto, a la influencia de las perspectivas de transformación social que pasan a ser predominantes en el contexto teórico de ese período; b) la negación de una metodología neutra, que era lo que sostenían las corrientes norteamericanas dominantes en el período anterior; c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento; d) la necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico; e) el interés por construir un pensamiento y una acción sustentados y orientados con rigurosidad científica. (Jara, 2018, p.34).

Otro aporte importante para la sistematización proviene de la Educación de Adultos, que tiene una fuerte expansión en este mismo período, principalmente en las zonas agrarias y campesinas de varios países latinoamericanos. Estas experiencias enfatizaron el valor que tenían los conocimientos de las poblaciones, lo que llevó a lxs educadorxs a conformar grupos y redes de investigación que intentaron “recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias, tarea que luego recibirá el nombre de sistematización” (Jara, 2018, p.36). Publicaciones de toda América Latina permitieron acercar experiencias y compartir perspectivas sobre modos propios del conocer.

Un tercer campo que ha resultado fundamental en la consolidación de la sistematización como forma de investigación, es la Educación Popular ya que, desde sus inicios en el trabajo con los grupos que habían quedado excluidos de la educación formal -definida por Freire como bancaria-, uno de sus principios fundamentales fue la noción de que "nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 1972, p.92).

Este reconocimiento generó la necesidad de recuperar todos los saberes que se ponían en juego en los procesos de alfabetización que llevaban adelante educandxs y educadorxs. No habría sido posible acuñar una pedagogía situada, sin entender la significación que tienen ciertas nociones y prácticas para lxs educandxs. Sumado a ello, la pedagogía del oprimido y la importancia de la concientización para la construcción de un sujeto utópico históricamente situado, va a tener una gran influencia en otras búsquedas como el teatro y la comunicación.

Las contribuciones desde el arte, que llegaron de la mano del director y dramaturgo brasileño Augusto Boal, quien imbuido de las ideas freireanas, concibe el teatro como actividad indiscutiblemente política en tanto actividad humana. En ese sentido, entiende que el teatro es un lenguaje, el de la expresión, el que convierte al espectador en sujeto, el que, incorporando el cuerpo, la imagen, la fotografía, habla y desvela la realidad. A esta forma particular de entender la actividad teatral, la denomina teatro del oprimido, sosteniendo que “el teatro es un arma y es el pueblo -todos los oprimidos, los humillados y ofendidos- quien la debe manejar”. (Boal, 2015, p.26).

El tránsito de quien deja de ser espectador para convertirse en actor, conlleva un proceso de transformación que, según Boal, comprende cuatro etapas: conocer el cuerpo, tornar el cuerpo expresivo, entender el teatro como lenguaje y finalmente, el teatro como discurso.

De modo análogo a la sistematización que permite reflexionar una experiencia para reconocer obstáculos, aciertos, conflictos y avances que conducen a replantear algunos aspectos de la práctica a fin de que se mantenga en el camino de la transformación; el recorrido cuerpo-conciencia-lenguaje expresivo-participación-búsqueda de transformación, representa una especie de “registro corporal” que se sistematiza en el camino que lleva de la opresión individual a la búsqueda colectiva de transformación.

Por su parte, es Kaplún quien, a partir de los postulados de la pedagogía del oprimido y la alfabetización de adultos, replantea el modelo comunicacional incorporando a todos los participantes de una experiencia como emisores y receptores de mensajes.

Suma como dimensión fundamental para el logro de la comunicación participativa a la organización popular. La comunicación participativa deviene en proceso educativo, ya que, para construir conocimiento, reflexionar y analizar los pasos a seguir de la organización, es necesario conocer cómo cada persona percibe las situaciones de la realidad. La comunicación les provee los medios de autoexpresión, le ofrece canales para la escucha, la comprensión de los demás, habilita organizar un diálogo intergrupual y convertirlo en un relato colectivo que no es sino la sistematización grupal de su problematización. Sus aportes incluyen la dimensión estética de la comunicación popular; sostiene que “comunicarse es, sobre todo, contar, echar el cuento. Los contadores de historias han sido y aún siguen siendo los grandes comunicadores naturales del medio popular.” (Kaplún, 1985, p.175).

### **Una larga trayectoria y sin embargo...**

Al margen de la academia, la sistematización de experiencias no solo es una práctica constante de organizaciones sociales y grupos de educación popular; sino que existen grupos de científicos sociales de distintos países latinoamericanos, como Alforja y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), que forman a través de seminarios y cursos. También diferentes revistas dedicadas a esta temática, tales como la revista Decisio, dependiente del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; La Piragua, revista latinoamericana y caribeña de Educación y Política, que depende del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, entre otras publicaciones.

Este estado del arte permite conjeturar en torno a algunos argumentos que expliquen las posibles causas para que la sistematización de experiencias no forme parte de la investigación actual o haya sido reducida a una cuestión instrumental.

- Una primera explicación puede encontrarse en el análisis que desarrolla De Sousa Santos (2006) al analizar la razón de la modernidad colonial eurocentrada que opera sobre las ciencias sociales. Ésta recurre a dos mecanismos: por un lado, tiende a tomar la parte por el todo, y por el otro, contrae el presente y expande el futuro.

Se produce entonces un gran “desperdicio de experiencias sociales, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo: tenemos unas teorías que nos dicen que no hay alternativa, cuando en realidad hay muchas alternativas. La gente sigue luchando por cosas nuevas.” (De Sousa Santos, 2006, p. 5). A pesar de esta riqueza, asistimos a una realidad de monoculturas, sobre el saber, el tiempo, la naturalización de las diferencias, la escala dominante y los modos de la producción capitalista. Estas monoculturas se erigen como totalidad pretendidamente universales, invalidan otras formas de conocimientos, otros tiempos, naturalizan jerarquías y consideran al capitalismo occidental como único modelo.

En este caso, la “ausencia” de la sistematización es el resultado de la combinación de las monoculturas del saber, del tiempo y de la escala dominante. Ya que, al apartarse de los modos rigurosos que impone la investigación tradicional; desenvolverse según los tiempos de las experiencias de las organizaciones/grupos con quienes trabaja y provenir de los sectores empobrecidos de los países más empobrecidos aún, la produce como un “saber local”, reservando el estatus de ciencia al “conocimiento único” pretendidamente universal.

- Un segundo argumento a considerar es que, tal como se ha desarrollado, la sistematización de experiencias implica un proceso para el que se construye una propuesta metodológica, es decir,

una proposición intencionada del camino que se quiere recorrer, que, por una parte, posibilitará orientar activamente el proceso en una determinada dirección, pero que, por otra parte, deberá estar abierto a lo que vaya ocurriendo en el trayecto para modificar su curso si es necesario, en la medida en que quienes proponemos el camino, somos, a su vez, caminantes. (Jara, 2018, p. 164).

Esta caracterización implica el carácter flexible y dinámico del proceso, ya que no hay que perder de vista que lo fundamental es que responda a la transformación cualitativa de las prácticas; cuestión que dista considerablemente -al menos en dos aspectos- del tipo de investigación científica que se desarrolla desde la comunidad científica académica. Por un lado, difícilmente modifique su curso y por el otro, quien investiga, en general, es ajeno o no está involucrado en la experiencia en sí.

Al respecto, André Aubry (2011) afirma que “ensimismado en su estatus, el investigador se cree un especialista de la producción de conocimientos sin que sepa desaprender lo aprendido ante las revelaciones cognitivas de la práctica social de sus interlocutores del campo.” (Aubry, 2011, p. 60); con el agravante de obviar aquello que no entiende o que no confirma sus proposiciones. No hay que perder de vista que cuanto más alienado (en el sentido marxista) se encuentre quien investiga, mayor probabilidad de que no realice cuestionamientos sustantivos a los modos ni a los resultados con que opera la ciencia.

- Una tercera razón para desdibujar la sistematización de experiencias, es la intención de des-armar el potencial político que representa, ya que su reflexión hace entrar en diálogo distintos vivires, que conjugan razón, emoción, acción y organización; habilitando miradas integrales de las problemáticas. Dice Lander (2000) “la censura

metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico, descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que hace” (p. 123). Cuestión para nada ingenua en el contexto neoliberal, ya que la ajenidad, contrasta no sólo con las formas colectivas de construcción de conocimientos, sino con las posibilidades de asumir posicionamientos críticos que trabajen en pos de la transformación social.

### **Respecto al segundo interrogante**

A continuación, se trabajan algunas reflexiones en torno al segundo interrogante planteado sobre si existe relación entre la escasa referencia en las investigaciones académicas de la sistematización de experiencias como modo de construir conocimientos en forma colectiva y la lógica que fue asumiendo la investigación en las universidades públicas argentinas a partir de la implementación de las políticas neoliberales.

La ciencia, en tanto construcción humana, no es ajena al contexto en el que se desarrolla, por tanto, la lógica que asume la investigación en un momento y lugar determinado, está relacionada a concepciones, prácticas y normativas específicas que definen los parámetros entre los cuales se expresa.

En ese sentido, es válido –tal como se hizo con la sistematización de experiencias- realizar un recorrido por los marcos legales que fueron reglamentando la política de investigación en las universidades nacionales argentinas, para luego, tomando algunos aportes teóricos, analizar de qué manera esta normativa se traduce en un modo particular de hacer ciencia y de legitimarla. Como ejemplo se describe un obstáculo que puso en tensión un aspecto de la reglamentación del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

## **La investigación en las Universidades Nacionales argentinas a partir del neoliberalismo**

En los años previos a avance neoliberal, podía aún reconocerse en diversas investigaciones el compromiso social e histórico que asumían al priorizar la necesidad de “producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política: no se estudia nada porque sí.” (Fals Borda, 2015, p.279).

Sin embargo, a mediados de la década del '90, “las políticas neoliberales, conllevaron una fuerte desregulación económica y una reestructuración del Estado” (Svampa, 2005, p. 10). En Argentina, el menemismo fue la arena donde muchos cambios tuvieron lugar en la educación superior; con o sin consenso, reglamentaron la investigación y la docencia desde una lógica mercantilista e individual. Se produjo una reconfiguración del esquema de investigación acorde a las propuestas de los organismos internacionales que delimitaron el modelo de ciencia a adoptar. A la vez “se fue desplegando un conjunto de instrumentos e instituciones ad-hoc, ya no sólo relacionadas con la profesionalización de la investigación científica, sino con la profesionalización de las políticas científicas.” (Kreimer, 2018, p. 42).

La primera normativa en este sentido fue el Decreto N° 2427/93, que destacó la necesidad de incorporarse al paradigma mundial científico-tecnológico, siendo necesario para ello el desarrollo de nuevas tecnologías basadas en la investigación. El lugar que tuvieron las ciencias sociales en esa legislación fue la de formar “recursos humanos para desarrollar tareas analíticas tendientes al diagnóstico e interpretación de los fenómenos sociales” (Decreto 2427, 1993), dejando de lado la intervención real en la solución de los problemas de la realidad.

También este decreto estipuló un incentivo económico para los docentes o equipos que se presentaran como investigadores. Como modo de diferenciar docencia de investigación, se dispuso un sistema de categorización (que aún perdura) marcadamente meritocrático donde se premió con mayor

remuneración a quienes resultan más productivos a esta concepción científica. Para cumplimentar con ello se pusieron a disposición entidades públicas como CONICET, Secretarías de Ciencia y Técnica (SCyT) de las universidades nacionales, Área programas nacionales prioritarios y también organismos privados e internacionales que contaran con sistemas de financiación.

En un contexto donde Cavallo, Ministro de Economía, mandaba “a los científicos a lavar los platos” como parte de un salvaje ajuste en el sector. (Bilmes, Carrera, Andrini y Liaudat, 2018, p. 73) y atravesados por una marcada descolectivización, esta propuesta fue la forma más eficaz de vencer la resistencia de algunos sectores docentes y sindicatos, que visualizaban claramente, que esa nueva estrategia beneficiaba sobre todo a las empresas multinacionales (laboratorios, agroindustria, biogenética).

En el año 1995, la Ley Nº 24.521 de Educación Superior, reafirma esta tendencia definiendo niveles de calidad y excelencia para los cuales los docentes debían reconvertirse y actualizarse, otorgando mayor importancia a la investigación, pero no siendo del todo específica para la agenda investigativa.

Será la Ley 25.467 (2001), sancionada varios años después, la que va a delimitar claramente lo que a Ciencia, Tecnología e Innovación en las universidades nacionales refiere. Estableciendo dentro de los objetivos:

“estimular y garantizar la investigación básica, aplicada, el desarrollo tecnológico y la formación de investigadores/as y tecnólogos/as; desarrollar y fortalecer la capacidad tecnológica y competitiva del sistema productivo de bienes y servicios y, en particular, de las pequeñas y medianas empresas; potenciar y orientar la investigación científica y tecnológica, estableciendo planes y programas prioritarios; [...] Impulsar acciones de cooperación científica y tecnológica a nivel internacional, con especial énfasis en la región Mercosur” (Ley 25.467, 2001).

Estas resoluciones afectaron directamente los diversos campos científicos, cuestión que condujo a redefinir cuáles serían las carreras consideradas prioritarias y según este criterio también se distribuyó el financiamiento de investigación y un aporte financiero diferencial destinado a la formación de recursos humanos. Situación que evidencia -siguiendo a Behar, 1993)- que “el espacio de investigación es un diálogo que existe en campos de poder inestables y cambiantes, en los cuales se cuestionan y reproducen relaciones de desigualdad” (Citado en Mora Bayo, 2011, p. 88).

Las premisas y agendas de investigación de Ciencia y Técnica (CyT) de las universidades públicas argentinas fueron adecuándose a estas normativas; ajustando tiempos, delimitando formatos, exigiendo cada vez mayor cantidad de acreditaciones para quienes querían investigar, estableciendo criterios entre proyectos según mayor producción, mayor cantidad de publicaciones, que no quiere decir mayor conocimiento. Al respecto, sostiene Kreimer (2018) que “las evaluaciones realizadas en base a los papers están más marcadas por los imperativos burocráticos que por un objetivo sustantivo de evaluar las prácticas científicas, los procesos y el sentido de la producción de conocimiento.” (p. 51).

Este devenir acorde a la coyuntura de las políticas nacionales más amplias, ha consolidado una estructura administrativa-científica que encorseta los procesos investigativos y de formación. Vale como ejemplo el obstáculo que representó la acreditación de una formación que como doctoranda realicé. Según el Comité Académico, la acreditación de esas horas ponía en tensión la reglamentación del Doctorado en Educación que corresponde a Ordenanza 009/17, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en donde curso. La estructura es personalizada y prevé un Programa de Cursos de Posgrados y pasantías de posgrado que se elaboran entre Director y doctorando. Dicho plan tiene que contemplar tres criterios, según la ordenanza: el primero es que debe

armarse en función del perfil académico del/de la postulante y de la formación de Posgrado necesaria para emprender con solidez el campo de conocimiento que resulta del Plan de Tesis; el segundo es que los cursos de posgrados deben ser dictados por especialistas reconocidos en el campo de estudio particular y por último, que estos cursos pueden realizarse en el ámbito de instituciones universitarias Nacionales o Privadas o Institución del medio o del exterior que sean reconocidos por el Comité Académico de la Carrera.

En el 2018, durante seis meses y con 200 horas de duración, realicé el “Curso Latinoamericano y Caribeño en Formación Virtual en Sistematización de experiencias: sustentos epistemológicos, teóricos y aportes metodológicos y prácticos para su apropiación emancipadora”, que se desarrolla desde el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), cuyo presidente honorario y socio fundador fue Paulo Freire, y quienes coordinan hoy son intelectuales de amplia formación y trayectoria en la academia y fuera de ella; especialistas en Sistematización de experiencias como Oscar Jara, Fabiola Bernal Acevedo, Alfonso Torres, María Rosa Goldar, Luis Zanabria entre otros. Como puede interpretarse, la formación cumple con los tres criterios que la reglamentación exige; sin embargo, en un principio, hubieron dos objeciones para acreditarlo como tal y era que la certificación no decía la palabra “posgrado” y que no era una “universidad”. Tuvimos que realizar con mi director, una extensa justificación que incluye el detalle de la trayectoria por más de cincuenta años de trabajo de la CEAAL en todos nuestros países del sur, los libros escritos por los profesores del curso y el proyecto que fue necesario presentar para ser admitida dentro del curso, puesto que se pasa un proceso de selección previo.

Esta pesquisa permitió advertir también que en las universidades de los países latinoamericanos y del Caribe, con excepción de Costa Rica y Colombia, son prácticamente inexistentes las ofertas de posgrados en

sistematización de experiencias como modo de construcción colectiva de conocimientos. Cuestión no llamativa si se tiene en cuenta que, en lo que a investigación se refiere, los “criterios de evaluación que orientan las políticas de los países latinoamericanos, organizados como un dispositivo disciplinador de prácticas sociales de producción de conocimientos, sólo reproduce las agendas académicas de los grupos de élite académica de los países desarrollados.” (Kreimer, 2018, p. 56).

Siguiendo este argumento, seguramente no deben ser prioritarios para los países desarrollados los conocimientos que surgen de los grupos y organizaciones empobrecidos del sur y que contribuyen a repensar prácticas para sostener formas de reinventar la vida. En ese sentido, se podría esbozar una respuesta al segundo interrogante planteado en este trabajo, que tiende a ser afirmativa respecto a la relación entre la investigación neoliberal y la escasa referencia a la sistematización de conocimientos, pero también puede vincularse -en relación con el primer interrogante- a la acción de reducir un modo de construcción de conocimiento colectivo a una técnica que será traducida en categorías reinterpretadas según quién investigue.

Lander (2000) resume esto cuando afirma que “las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, [...] tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual” (p. 122).

Demostrando una marcada tendencia a reconocer un conocimiento único para un pensamiento único: aquél que refuerza la hegemonía de la ciencia colonial en un doble sentido: económico, al favorecer el capital transnacional, y cultural, por “la facilidad con la que el conocimiento racional se injerta en las legitimaciones del poder” (Rivera Cusicanqui, 2015, p.291).

## **Más que conclusión, una invitación a asumir desafíos**

A partir de las reflexiones expuestas a lo largo del trabajo, no resulta posible realizar una conclusión porque sería un modo de cerrar una discusión que - entre tantas otras de la agenda educativa- continúa abierta.

Por tanto, se opta por plantear un par de desafíos a los que me enfrenta la práctica investigativa de realizar una tesis doctoral, enmarcada dentro de la institución académica, pero cuyo objeto es la construcción colectiva de conocimientos de la “Escuelita Trashumante”, formación en educación popular y análisis de la realidad, que realiza la Universidad Trashumante, conjuntamente con pobladorxs organizadxs de barrios, villas, tomas de tierras, centros culturales, artistas, trabajadorxs de economía comunitaria, pueblos originarios y disidencias de distintas regiones del país.

El primer desafío, orientado a destacar la importancia de re-assumir el compromiso social y político de quienes habitamos las universidades frente a la desigualdad e injusticia de nuestra sociedad; en palabras de Paulo Freire (2002):

“este compromiso con la humanización del hombre, que implica una responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería ni de ninguna otra forma de huir del mundo, de la realidad concreta, donde se encuentran los hombres concretos. El compromiso, como propio de la existencia humana, sólo existe en el engarzamiento en la realidad, de cuyas ‘aguas’ los hombres verdaderamente comprometidos quedan ‘mojados’, empapados. Solamente así el compromiso es verdadero” (p. 4).

El segundo desafío refiere a la urgente necesidad de dar la discusión en los espacios académicos de producción de conocimientos, respecto a que los lenguajes de las ciencias sociales no pueden seguir marchando en paralelo a la dinámica misma de las organizaciones y movimientos sociales.

En este sentido, es una decisión política mantener el sentido vital de una palabra que se pronuncie para que sea entendida, discutida. Esa palabra no tiene que ser ni única, ni libre de contradicciones, ni verdadera, solo basta

con que sea auténtica. La coexistencia de lo antagónico, de lo “ch’ixi” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 23) entendido aquí como abigarramiento de sentidos, de pasado y futuro, de herida colonial, de gestos y palabras, no debe estar reñido con el sentido de la ciencia, puesto que representa a la vida misma. Es a partir de esa palabra que se generan las acciones colectivas capaces de mejorar la vida de nuestras mayorías.

Si existiese la posibilidad, la única conclusión posible estaría en orden trabajar en pos de una investigación que pueda pensarse y vivirse desde, con y para nuestras organizaciones y movimientos sociales, ya que solo entonces se estará en condiciones de afirmar que no estamos siendo garantes de la destrucción neoliberal de las lógicas colectivas que construyen conocimientos acordes a la necesidad y realidad de nuestros países.

#### Referencias bibliográficas

Aubry, A. (2011) Otro modo de hacer ciencia. Miseria y Rebeldías de las ciencias sociales. En Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. D.F. México. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Bilmes G., Carrera J., Andrini L. y Liauda L. (2018) Ética, ciencia y compromiso político. Opciones y alternativas desarrolladas por científicos/as sensibles a los problemas sociales. En M.G. De Órtuzar (compl.) Ética, ciencia y política: Hacia un paradigma ético integral en investigación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 35). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>

Boal, A. (2015) *Teatro del oprimido. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editora Interzona.

Decreto 2427 (1993). Universidades Nacionales. Programa de Incentivo docente. Información legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recupero de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/19168/norma.htm>

Fals Borda, O. (2015) Una sociología sentipensante para América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2002) *Educación y Cambio*. 1ª edición 1976. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/\[PD\]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf).

Gutiérrez, G. (1988) *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Lima, Perú: Editor Centro de Estudios y publicaciones Universidad de Indiana.

Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Editado por CINDE. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Kaplún, M. (1985) *El comunicador popular*. Quito, Ecuador: Editado por CIESPAL.

Kreimer, P. (2018) Un mundo de papers. La publicación científica entre conocimiento y política. En M.G. De Órtuzar (comp.) *Ética, ciencia y política: Hacia un paradigma ético integral en investigación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 35). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>

Lander, E. (2000) Conocimiento ¿para qué? ¿para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 6 (2) 53-72.

Ley N° 24521(1995) Educación Superior Información legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ley N° 25467. (2001) *Ciencia, tecnología y educación*. Información legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=69045>

Mora Bayo, M. (2011) "Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político". En *Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. D.F. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la Imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta y Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta y Limón.

De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/edicion/santos/santos.html>

Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Taurus