II Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales. Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (IDAES/UNSAM), General San Martín, 2015.

Ciencia y saber como valor público: comunidad científico-académica y desarrollo.

Gisele Bilañski y Anais Roig.

Cita:

Gisele Bilañski y Anais Roig (2015). *Ciencia y saber como valor público: comunidad científico-académica y desarrollo. II Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales. Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (IDAES/UNSAM), General San Martín.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/gisele.bilanski/7

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pOQq/0ak

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

CIENCIA Y SABER COMO VALOR PÚBLICO: COMUNIDAD CIENTÍFICO-ACADÉMICA Y DESARROLLO

Mesa: Universidad, territorio y desarrollo. Una pregunta por sus (des)bordes.

Gisele Bilañski
giselebilanski@yahoo.com.ar
SEPTESA-Lectura Mundi – IDAES – UNSAM / UNLaM

Anaïs Roig
anaisroig@gmail.com.ar
SEPTESA-Lectura Mundi – IDAES – UNSAM

Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales
(IDAES-UNSAM)
21 al 23 de octubre de 2015
-Campus Miguelete de la UNSAM-

CIENCIA Y SABER COMO VALOR PÚBLICO: COMUNIDAD CIENTÍFICO-ACADÉMICA Y DESARROLLO

Esta ponencia se propone realizar un primer acercamiento, sin pretensiones de exhaustividad, ni de ser concluyente, a las diversas configuraciones que puede adoptar la relación entre comunidad científico académica y desarrollo, indagando en cuestiones vinculadas al saber y al conocimiento/ciencia. En este sentido, la pregunta por el valor público de estos últimos será central a fines de desentrañar la dimensión común y compartida del conocimiento científico y su relevancia social. Indagaremos así en los usos públicos y privados del saber, como también en una razón política que hace jugar la relación entre Estado y universidad en falsas dicotomías como soberanía y democracia, meritocracia y democracia, autonomía y heteronomía. Asumiendo la importancia del saber y la ciencia para un proceso de democratización y para un desarrollo "nacional", interrogaremos posibles configuraciones de la relación entre comunidad académica y nociones de desarrollo, ahondando en diversos modos, clásicos y contemporáneos, de pensar esa vinculación. Así, veremos que cuestiones como la voluntad política y la experiencia común, no pueden estar ausentes de un necesario debate público tendiente a pensar un proyecto nacional de universidad. Discusión cuyo componente ideológico será abordado para matizar la relación entre universidad y desarrollo.

Relevancia social del saber y valor de uso público de la ciencia

En este trabajo entenderemos a la ciencia como un valor de uso público que tiene la especificidad de que su relevancia social se hace plausible en cuanto es *comprendida*. Por ejemplo, recuperando la propuesta de Richard Sennett –con resonancias en la sociología comprensiva weberiana– tanto en su sentido etimológico primario de exposición a las pasiones y afectación (*emphatés*), como en su sentido posterior, la empatía supondría dejarse afectar por el otro y afectarlo por la acción con otro.[1] En los términos de nuestra investigación, esta acepción de empatía puede entenderse como intercambio entre subjetividades, si no entre sujetos.[2] Esta puede ser vista como compromiso subjetivo con el

[1] Richard Sennett plantea (2012a; 2012b) que en una relación de investigación el "objeto" de conocimiento debe ser tratado como sujeto, alega que para garantizar un vínculo comprensivo entre investigador y actor es menester establecer una relación empática y no simpática. Esto sería buscar ser afectado por el otro de uno modo que el otro sea afectado por uno, lo cual descartaría una idea objetivista de la relación sujeto-objeto.

[2] Estas reflexiones obligan a referir a la *Teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas, quien nos enseña que cualquier tipo de relación del sujeto con el mundo se inscribe en el horizonte del mundo de la vida,

"objeto" de conocimiento, relación de la que emerge un saber que tiene impacto en la formación y, de modo más general, en todas las formas de vida. Puesto en perspectiva con la problemática que buscamos desarrollar aquí, podría aseverarse que el uso público de la ciencia, es decir, la disputa por su interpretación entre academia y sociedad y/o entre academia y política, pondría en juego distinciones tradicionales entre universidad erudita y autónoma y –mirado desde la filosofía política– entre potencia y disciplina. En la esfera de debate entre ciencia y sociedad, en aquello que suele entenderse en términos de una *traducción política* de la ciencia en la sociedad, lo que aparece es un modo de apropiación del conocimiento, de su potencia o, en otras palabras, una idea de ciencia como valor de uso o, directamente, como valor.

La primera idea que nos surge entonces cuando se trata de pensar el carácter público del valor de uso de la ciencia, es la dimensión común y espontáneamente compartida de dicho acervo de conocimiento. En este sentido, podemos pensar el saber como una dimensión que es constitutiva del sujeto, quizás de modo similar al de los llamados mandarines alemanes,[3] para quienes conocer implicaba una carga normativa. La figura del mandarín expresaba básicamente una preocupación por el efecto moral del conocimiento académico, sus valoraciones y consideraciones sobre el bien y el mal, y las huellas que dejan en la estructura personal de los implicados en él. Tanto por medio de alegorías platónicas como a través de conceptos propios de lo que la filosofía designa como idealismo alemán, los mandarines entendían toda acción del saber como un compromiso intersubjetivo del sujeto cognoscente con su "objeto" de conocimiento,[4] que designábamos recién como acto de *empatía*. Tal

---

desechando posibles posturas contemplativas, o "trascendentalistas". "Las estructuras del mundo de la vida fijan las formas de intersubjetividad del entendimiento posible" **(**Habermas**,** 2010: 604). El saber de trasfondo, para esta teoría de la acción, vendría a ser el lugar trascendental en que hablante y oyente tratan de converger; en que se plantean mutuamente la aspiración a que sus elocuciones y manifestaciones estén en adecuación con el mundo (objetivo, subjetivo y social) y que puedan también criticar y dar justificaciones de esas voluntades de aval, resolver sus disensos y llegar a un acuerdo. Por lo tanto, en la perspectiva comunicativista descripta aquí, las relaciones sociales son relaciones intersubjetivas lingüísticamente mediadas que ponen en juego pretensiones de verdad, pretensiones de corrección (adecuación a la norma) y pretensiones de autenticidad. La producción de conocimiento, en tanto práctica social, no escaparía, por consiguiente, a estas formas de cooperación social.

[3] Fritz Ringer utiliza el término "mandarines" para construir una tipología ideal que recuerda a la de la tradicional élite china de funcionarios cultivados. Lo que el autor identifica como "mandarines alemanes" es una élite cultural y social cuyo estatus no se funda en fortunas o derechos heredados, sino en sus calificaciones académicas. Son fundamentalmente catedráticos universitarios que han servido a las necesidades educativas de la élite gobernante y mantienen un criterio meritocrático y cualitativo para determinar la pertenencia al grupo (Ringer, 1995: 22-23). Como sostiene el autor, "el propósito del modelo mandarinal consiste en relacionar las opiniones de los humanistas académicos y los científicos sociales con la totalidad de la clase instruida alemana" (ibíd.: 23)

[4] La discusión sobre la relación entre sujeto cognoscente y objeto por conocer es sin duda epistemológica, y en este sentido excede nuestro propósito. Sin embargo, la mención al compromiso intersubjetivo puede conectarse constructivamente con el concepto weberiano de comprensión y con la perspectiva pragmatista estadounidense,

relación intersubjetiva tiene lugar, por ejemplo, cuando el investigador o el estudiante lee. Por más que a primera vista pueda no parecerlo, el sujeto, al entrar en contacto con el libro, entra en diálogo con su autor, con las obras que él menciona, incorpora a sus acciones –de modo consciente o no– las ideas y categorías aprendidas y apropiadas en ese encuentro. En este sentido, entendemos el saber de modo similar al del pragmatismo, para cuyos autores las ideas se producen cuando un actor interviene con otros en la experiencia del mundo.

La relevancia social del saber, dotada de valores de empatía, comprensión y efecto de poder, puede ser tratada también desde un punto de vista más sociológico y, en este sentido, pensando en los caracteres de la dinámica social. En esta línea, la experiencia en la que se inscribe nuestro trabajo aprende del pragmatismo estadounidense la idea de que el saber es algo que ocurre en un proceso de sociedad, en el vivir juntos y en la interacción colectivamente dirigida. Como bien sintetizan Eduardo Rojas y Micaela Cuesta, cuando tiene pretensión práctica, el saber "no responde a una lógica formal interna al individuo que le daría coherencia, pertinencia, significación o sentido, sino que es acción del agente o el actor en una circunstancia siempre particular e irrepetible" (2015a). De este modo, la inter-relación sujeto cognoscente - "objeto" conocido no es otra cosa que interpretación y acción de y en el mundo, en tanto todo lo que ocurre en él está dotado de sentidos y valoraciones, a las que a su vez confiere y de las que recibe sentido. Al respecto, en sus contribuciones sobre la esfera pública y el debate social, Nancy Fraser plantea que lo que estaría en juego allí es la pugna de y por la interpretación hegemónica de las necesidades entre sociedad, economía y Estado.[5] De este modo, la dinámica multi glosada y pública, atravesada estructuralmente por una dimensión de poder, hace emerger a su vez nuevos saberes que son producto de dicho intercambio. Nuevas interpretaciones que no se reducen a la mera formación de opinión pública, sino que pretenden tener injerencia en la decisión de política democrática. En ese proceso se validará la legitimidad de determinadas demandas y discursos por sobre otros. Podemos avanzar entonces que, desde esta perspectiva, quedan invalidadas las posibilidades

---

que le añade un notorio componente político. Toda relación entre conocimiento y experiencia es una pragmática del lenguaje, es decir, es simultáneamente actuar y pensar. Otro paralelo genérico del pragmatismo con nuestra teoría política se encuentra en el pensamiento de Hannah Arendt. Recuperaremos aquí las reflexiones de Claude Giraud al respecto, que buscan vincular autonomía y compromiso. En esta ocasión, el autor retoma los aportes de esa teórica para puntualizar que "el compromiso es este compromiso con el mundo que proviene de la única actividad, aquella del 'verbo y del acto', por los cuales 'nos insertamos en el mundo humano' […] la acción es un compromiso que da cuenta de nuestra autonomía y responsabilidad, nuestra igualdad y alteridad en la diferencia de lo que hacemos para estar en el mundo." (Giraud, 2013: 17-18)

[5] Estas ideas surgen de un diálogo reflexivo de la autora con el equipo de investigación SEPTeSA, en el marco de un workshop del que resultaron artículos que invitan a repensar las ideas de Fraser y su utilidad para la actualidad argentina. Cf. Rojas, E. y Cuesta, M. (Dirs.), 2015b.

de pensar la producción de saber sin puesta en discusión, al menos en contextos que se quieren democráticos. Así, no sería posible concebir un saber cuyos títulos de nobleza le atribuirían un lugar incontestado y una incuestionabilidad de sus pretensiones de verdad.

El historiador alemán Fritz Ringer aporta precisiones relevantes sobre este punto, en su ya mencionada indagación sobre los mandarines alemanes. La inquietud de estos intelectuales de la disciplina del poder por la relevancia social del saber, los llevó a formular cuestionamientos al lugar que ocupaba el conocimiento en su propia doctrina. El autor recuerda que el pensamiento de estos funcionarios del estudio estaba en sintonía con la concepción que comúnmente se daba a la formación en Alemania, incluso en sus definiciones más enciclopédicas. Allí, el estudio adquiría el sentido de "«formar el alma por medio del ambiente cultural», a través de la «comprensión empática [*Vertehen und Erleben*] de valores culturales objetivos»" (en Ringer, 1995: 111). Posteriormente, esta cuestión se manifestó y materializó en propuestas específicas, que impulsaban que la erudición tuviera la capacidad e incluso el deber de encauzarse hacia una "visión del mundo".[6] Es decir, había una especie de sentido común o espíritu de época que consideraba que la formación debía ser entendida como un activo cultivo de sí, capaz de crear vínculos y funciones sociales. Era una formación que debía exceder las fronteras institucionales del aprendizaje formal: debía desbordarlo, sembrar el mundo de la vida en su totalidad y, a la vez, nutrirse de él. Es decir, el estudio era entendido como *formación en y de la cultura* (*Bildung*) (Koselleck, 2012).

Uso público y privado del saber

Esta discusión sociológica y política sobre los alcances y modos de validación del saber está presente también en el ya ineludible libro de Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades*, publicado en 1798, con un despliegue de tinte filosófico. Como se sabe, este texto fue escrito a raíz de la contienda provocada por la censura y la intimación que el autor recibió al tematizar públicamente la relaciones y límites recíprocos entre *religión* y *razón*. La autoridad real de Prusia acusó a Kant de abusar de la filosofía con el objetivo de tergiversar y

[6] Para una definición más comprensiva de la distinción entre filosofía y visión del mundo, nos parece útil recurrir a los trabajos de Wilhelm Dilthey: "la primera destaca el aspecto subjetivo de la captación de la vida, pero conduce al escepticismo histórico; la segunda ofrece el carácter de cientificidad a la labor filosófica, pero la establece como una filosofía absoluta y, en ese sentido, no se construye como ciencia crítica" (Álvarez Solís, 2009: 47). Es para superar este problema que Dilthey ofrece una "filosofía de las *Weltansnschauung*", que sería algo así como una "filosofía de la filosofía", cuyo propósito es analizar los distintos modos de concepción del mundo y la relación entre ellos.

desacreditar "diversos dogmas capitales y fundamentales de la Sagrada Escritura y del Cristianismo" (Kant, 2004: 10). En respuesta a dichas acusaciones, y con el subterfugio de escribir un libro para evitar la evaluación arbitraria que podrían sufrir sus ensayos, Kant reunió una serie de intervenciones en las que expuso y analizó las facultades –inferior y superiores–[7] entendiéndolas, desde nuestra perspectiva, como combinatoria de *potencia*, delimitada en función de los alcances y efectos de su saber, y de *disciplina*, es decir, delimitación de un campo según discursos, prácticas y saberes aplicados a distintos objetos, que supone reglas procedimentales y regímenes de validación propios.[8] Siguiendo las reflexiones de Kant y la distinción introducida entre potencia y disciplina, la idea es que la facultad inferior (cuya figura es la filosofía) podría asociarse en mayor medida a la primera, en tanto se interroga con un otro sobre su propia jurisdicción. En cambio, la facultad superior (cuya figura en este caso es el gobierno), supondría una normalización y sistematización coercitiva de sus modos de acción.

En el escrito kantiano, la universidad es entendida como una institución erudita y autónoma en tanto "sólo los sabios pueden juzgar a los sabios" (ibíd.: 19), sólo ella tiene la prerrogativa de decidir quienes ingresan y quienes pueden formarse como "doctores". Insiste además en una diferenciación categorial entre sabios y letrados. Estos últimos son concebidos como hombres de negocios o técnicos de la ciencia; son aquellos que, luego de estudiar, se orientan a trabajar como hombres de Estado y no cómo académicos. De acuerdo con Kant, estos letrados, en tanto instrumentos del gobierno, poseen una influencia legal sobre el público por la que, paradójicamente, no son libres de hacer uso público de la ciencia o, incluso, del saber. Deben velar, en alguna medida, por el buen orden del gobierno, garantizando que los "legos" a los que se dirigen en su labor no se coloquen por encima del poder estatal. En suma, la responsabilidad de un letrado es política, ejercida según una función pública y orientada por lógicas que restringen un uso "desinteresado" y "autónomo" de la ciencia, como el que haría el sabio, no sometido a norma o instrucción alguna y libre

[7] Las facultades superiores (medicina, teología, derecho) son aquellas que, por alguna razón, interesan al gobierno y, en consecuencia, responden a las demandas que es función de este atender. En ese sentido, su práctica es heterónoma, porque su objetivo está fuera de ellas. Por facultad inferior (filosofía) Kant entiende a aquella "que sólo se ocupa, o en la medida en que sólo se ocupa, de doctrinas que no son aceptadas como normas por orden de un superior" (2004: 34).

[8] Para una distinción más fina entre *potencia* y *disciplina* véanse los aportes de Baruch Spinoza y Michel Foucault al respecto. La idea spinozista de *potencia* remite a la posibilidad de afectar y ser afectado por el otro. El poder, desde esta perspectiva, es la realización en acto de dicha potencia inmanente. Por consiguiente, este sentido de poder se aleja un tanto de su definición foucaultiana, al menos en su versión más económica de hacer hacer a otro. A su vez, la noción de *disciplina* agrega para nosotros el régimen de validación exclusiva que le es inherente.

para dedicarse a ampliar o difundir el saber (ibíd.: 20-21). Por lo tanto, esta figura del letrado suscita mayor interés en vistas de vincular universidad y desarrollo, aun cuando siga pendiente la interrogación sobre los términos de dicha relación. En este punto del recorrido, nos interesa resaltar la dimensión colectiva y pública del saber, una concepción de saber que sería más de letrados que de sabios, un conocimiento del laboratorio que se piensa desde sus alcances y efectos: ¿Es este un saber que se asemeja más a la definición de saber práctico que a la de saber erudito o teoría? Dejamos pendiente, por ahora, la respuesta a esta pregunta.[9]

La referencia a Kant, respecto de la validación social y política del saber, se ha traducido así a una referencia sobre la universidad y el desarrollo del saber en la sociedad. Recordemos que la cuestión de la autonomía respecto del Estado, sin respuesta de la sociedad por ahora, refleja en Kant una tensión entre una *autonomía "autónoma"* y una *autonomía heterónoma*. Esto es, por un lado, una autonomía decidida por la comunidad académica con el fin de garantizar su capacidad de pensamiento crítico, aun cuando esté inscripta en y vinculada con el Estado; y otra impuesta "desde afuera", es decir, por el gobierno del Estado. Sin embargo, nos interesa destacar otro aspecto de la autonomía, referido a los usos de la ciencia. Se diferencian así un *uso privado de la razón* que, en sintonía con la denominada autonomía "autónoma", alude a una razón que define sus propias reglas, y un *uso público de la razón*, vinculado a modalidades de intervención en y de la sociedad. En la distinción kantiana entre sabio y letrado, donde este último ya no puede hacer un uso público de la razón dada su posición en el gobierno, estas tensiones políticas y potencialmente ideológicas se evidencian con claridad.

Mirando el desarrollo desde el punto de vista del uso público de la razón y de las modalidades de intervención de la ciencia en la sociedad, algunos autores sostienen que sin publicidad es imposible la problematización del para qué se aplican las ciencias y cuál es el escenario propicio para la apropiación del trabajo y el conocimiento por parte del pueblo. Llegado este punto es preciso notar que, en Argentina, dicho debate se articuló mayormente en torno a la discusión sobre el modelo de desarrollo que, supuestamente, caracterizó el

[9] La mención a un *saber práctico* remite a un esfuerzo por comprender y distinguir competencias y destrezas cuyo proceso de aprendizaje no responde a principios científicos o técnicos, sino que se trata de un aprendizaje de la experiencia y de la práctica en el mundo de la vida. Este concepto nos remonta al pensamiento griego, particularmente al de Aristóteles, cuando diferencia *phronesis*, *tekhné* y *praxis*. En palabras de Franco Volpi, "la *praxis* es la actitud descubridora que actúa en las acciones que tienen su fin en sí mismas, cuyo éxito no reside en algo que se encuentra por fuera de ellas; la *fronesis*, la prudencia o sabiduría práctica es el tipo de 'saber' que la orienta hacia el éxito" (1994: 344-345).

proyecto de país post-crisis del 2001.[10] De acuerdo con el investigador argentino Luis García, la misión de responder a los interrogantes del para qué estaría particularmente encomendada a las ciencias sociales y humanas, que poseen la importante función de determinar a partir de qué parámetros y con qué fundamentos se puede establecer la distinción entre "la relación ciencia/desarrollo nacional y ciencia/negocios" (2013: 186). Esto es, dichas ciencias tienen el cometido de dar lugar a un conocimiento *orientado por el interés público* y por una mejor distribución de bienes económicos y simbólicos, diferenciándolo de uno *orientado por el interés privado* y especulativo, que buscaría aumentar sus ganancias tras un uso instrumental de la ciencia. En otros términos, ciencia como valor de uso o ciencia como valor de cambio. Surge entonces un interrogante propiamente político sobre la utilidad social de la ciencia y su profesionalización, cuestión a menudo relegada en las ciencias sociales. Para este investigador, es un problema decisorio de la Argentina actual el que algunas de esas temáticas científicas no estén instaladas como prioritarias para su tratamiento público. En otras palabras, para el desarrollo, la no tematización del *cómo* de la aplicación de la ciencia a las prácticas políticas y saberes sociales, es un problema clave. El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación creado en diciembre de 2007 ocuparía, según García, el rol de mediador u organizador de la traducción en sociedad de un modelo de desarrollo calificado por el investigador como extractivista y cada vez más unilateral.

El problema con la noción de *traducción* en la ciencia es que muchas veces conlleva implícita la idea de que hay algunos que saben y otros que no, y que los primeros deben simplificar el contenido a transmitir para que los segundos sean capaces de entenderlo. Los trabajos sobre divulgación científica y comprensión pública de la ciencia caen con frecuencia en la perspectiva que algunos autores han denominado "del déficit" (Vara, 2007; Cortassa, 2010). Entendido así, el Estado tendría como función dirigir al científico para que la ciencia sustente un modelo de desarrollo que sitúa a la sociedad como beneficiaria o receptora de sus efectos. No es nuestro objetivo, como se supondrá, establecer juicios morales o de veracidad/falsedad de estas tesis, pero sí ensayar una crítica que, por un lado, entienda la centralidad de la universidad en la modelación y modulación del desarrollo nacional y, por otro lado, comprenda en el saber su valor público. En este sentido, entendemos que no hay sujeto desprovisto de saber sino que, como afirmamos al comenzar este trabajo, el saber se produce –al igual que la política en su concepción arendtiana– "entre" sujetos; el saber es

[10] Con "crisis del 2001" referimos a la que estalló en Argentina el 19 de diciembre de ese año, fecha tomada como hito inicial de una serie de manifestaciones públicas.

siempre y por definición social y colectivo. Se nos revela entonces la necesidad de repensar una ciencia tradicionalmente despolitizadora en favor de una que no pierda de vista los asuntos de la polis y el necesario dialogo entre ciencia y sociedad.

Uso de la razón política: democracia y legitimidad del saber

Si hasta ahora hemos ahondado en el valor social del uso público de los saberes, debemos agregar aquí la relevancia de la razón política, que es la relevancia de la vida en común. El valor de la política es un valor común: incluye y excluye. Con razón política referimos a las racionalidades o lógicas que subyacen y orientan el "estar juntos", recuperando la terminología arendtiana. A menudo, los intentos por extender o democratizar los saberes pueden, paradójicamente, redundar en una exclusión, sea de saberes, actores o grupos sociales. Veremos un ejemplo de esto con el texto de Ringer, quien al trabajar en la relación entre intelectuales, tradición y política, específicamente en la dicotomía "*Kultur* vs. *Civilization"*, nos da indicios de cómo una instrucción –para el caso, universidad– puede funcionar como exclusión.

Sabemos que el gobierno de un Estado goza, en su relación con la universidad, de la prerrogativa de autorizar o desautorizar saberes. Generalmente recurre a esta potestad de un modo más cercano al ejercicio de la soberanía que al de la democracia, esto es, anteponiendo el uso de su facultad de decisión antes que la palabra del pueblo. Veremos que el uso público de la razón puede manifestarse, según Kant, cuando el Estado ejerce su potestad de autorizar determinados saberes y conocimientos en la universidad. Lo que en términos más actuales mediaría la relación entre universidad y Estado es una tecnociencia, que estaría "tironeada" entre la autonomía universitaria y el interés estatal. Veremos también cómo esta autonomía, evocando la memoria de una tradición reformista, encierra una relación paradójica entre meritocracia y democracia, al menos si se la entiende como mera ampliación del acceso a la universidad.[11] Lo que se pone en juego en esta particular forma de relación es un intento de monopolización o privación de la tecnología y del saber que llamamos "sabio". En la "universidad sabia" no existe sólo una comunidad científica, sino también una comunidad política y una que llamaremos "de prácticas". Esto supondría pensar la pertenencia a una

[11] La pregunta por el sentido de la democratización de la universidad excede la propuesta de nuestro trabajo, su respuesta solo puede ser empírica. Pero no por ello podemos desconocer, por ejemplo, que un aumento en la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad puede no corresponderse con forma alguna de inclusión democrática.

comunidad universitaria conlleva también el ser parte de una comunidad científica –avocada a la producción del conocimiento–, una comunidad política –orientada a la pregunta por la organización de la diferencia– y también una comunidad de prácticas –dirigida al dialogo entre saber maduro y saber experiencial–.

Ringer, en su estudio sobre los mandarines alemanes, distingue y combina de diversas maneras, mundo intelectual, procesos y desarrollos sociales de estratificación y proyectos intelectuales. A él debemos el gesto de haber explicitado el concepto de tradición intelectual. Esta orienta, moldea, y establece las coordenadas de acción de los sujetos. Recordemos que en la Alemania de la que se ocupa Ringer, los actores políticos preponderantes eran dos: nobleza y monarquía. Entre estos se situaba una clase media intelectual de extracción socio-económica modesta si se la compara con la de origen francés o inglés. La movilidad ascendente de estos grupos, en sentido económico pero también político, está ligada al despliegue de la *Kultur*, indisociable de la noción de *Bildung* antes mencionada. Karl Mannheim había advertido ya la importancia de la competencia entre grupos para la conformación de tradiciones intelectuales (1993: 10-11), resultado de una disputa por la hegemonía de una experiencia paradigmática: aquella que logra subordinar experiencias alternas existentes en la sociedad, de modo que toda tradición se funda sobre la exclusión o subordinación de experiencias. El caso alemán ilustra de qué modo la génesis de una tradición de pensamiento que se vuelve cultura, por más democrática y pública que sea, y justamente porque lo es, supone siempre una exclusión o subsunción de otros saberes. Dicha "selección" nos interroga por la monopolización legítima de criterios y el establecimiento de fronteras que definen, por ejemplo, la pertenencia a una comunidad de pensamiento determinada.

Como vimos, Kant distinguía entre facultad inferior y facultades superiores. Respecto de la prerrogativa de autorizar o desautorizar saberes de que gozan una u otra, el autor afirma que la facultad inferior sólo existe para resguardar los fines de la ciencia, en tanto detenta la potestad de hacer uso discrecional de sus postulados o enunciados. A pesar de esto, el gobierno se inclinaría más a ocuparse de aquello que le provee una mayor y más perdurable influencia sobre la población, y es precisamente de esto de lo que se ocupan las facultades superiores. Esto explica, al menos para Kant, que el gobierno guarde para sí la prerrogativa de autorizar o desautorizar los saberes que deben transmitirse en las facultades superiores, mientras que aquellos impartidos en las inferiores son dejados a juicio de sus expertos. Sin embargo, que sea el gobierno quien apruebe o desapruebe los sistemas de ideas y valores de la

universidad no implica un efecto de instrucción. De este modo, el gobierno no ejerce un control directo sobre la trasmisión de saberes y conocimientos, sin importar cual sea el contenido de verdad de los mismos, sino que se limita a dirigir a los que lo hacen. Estos, al desempeñar su rol, asumen así un compromiso con el gobierno, que se materializa en un contrato. En síntesis, el gobierno haría uso de su prerrogativa de modo indirecto, mediante la dirección de quienes ocupan los puestos de transmisión de saber, esto es, ejerciendo un control técnico-administrativo sobre los docentes, investigadores y becarios.

El problema de la relación entre autonomía universitaria y desarrollo de la sociedad puede ser tratado en términos menos históricos. Al respecto, Alejandro Kaufman sostiene que, en la actualidad, la noción de autonomía responde a presupuestos ilustrados de pensamiento, ciencia, cultura y conocimiento más cercanos al modo en que los concebía Kant en el *Conflicto de las facultades* que a la idea de "ciencia normal" desarrollada por Thomas Kuhn, de uso común y extendido en el ámbito de las ciencias sociales. Esta se sitúa, por cierto, en otro nivel de análisis, centrado en la consolidación sistematizada de la hegemonía de determinado paradigma en una estricta "comunidad de científicos". Se señala que el concepto acuñado por el epistemólogo estadounidense durante la década 1960 coincidía con momentos de auge y de hegemonía de las modalidades tecnocientíficas.

> "autonomía no es sólo protección del juicio de pares frente a la administración estatal, justo cuando es el corazón de la administración estatal el que parece estar unívocamente interesado en el dominio de la tecnociencia, articulado con la administración y el mercado, en tanto es de ahí y hacia ahí adonde orienta sus afanes" (Kaufman, 2013: 209).

Autonomía, entonces, sería también proteger la producción de conocimiento de una posible penetración de las lógicas mercantiles. El autor señala que uno de los límites de la acción estatal en la Argentina de la última década es que "la apuesta sin reservas a modalidades de la tecnociencia asociada con programáticas de tipo desarrollista es aquello frente a lo cual la autonomía se yergue como garantía del conflicto de las facultades" (ibíd.: 210). Según Kaufman, la autonomía universitaria en Argentina sería, también, memoria de su tradición reformista, fuente de la que extrae su fuerza: es gobierno conjunto de la universidad con representantes estudiantiles, pero también co-gobierno configurado de acuerdo a una noción de meritocracia que se ve limitada por el ingreso a la universidad, público y sin restricción. Es allí, y no tanto en el acento tecnodesarrollista del saber, donde radica el valor

más preciado y reconocido de la autonomía: la pretensión de garantizar la meritocracia, protegiéndola del gobierno y del Estado, se transformó paradojalmente a lo largo de la historia en una limitación en potencia para la autonomía, "al dotar de porosidad a la universidad frente a la sociedad y a la política" (ídem).

En línea con esta paradoja, nos atrevemos a plantear aquí un desplazamiento desde aquellas tradicionales formas de referir al desarrollo hacia una menos convencional, centrada en la pregunta por los saberes y su dimensión común. Cuando hablamos de democratización de la universidad, no pensamos estrictamente en una ampliación del acceso a la formación, como tampoco en desmedro de ésta, sino que referimos a un aprendizaje que es intercambio entre saberes maduros y saberes experienciales (comunes). Retomamos esta idea del pensador ruso Lev Vigotski, quien acuñó el concepto de *zona de desarrollo próximo* (2012). Para el caso que nos ocupa aquí, saber "maduro" puede ser parafraseado por uno de tipo sistematizado o formalizado, que refiere al tipo de conocimiento paradigmático, mientras que los saberes experienciales remiten a aquellos que no han sido sometidos a dicho proceso de codificación. El intercambio lingüísticamente mediado entre ambas formas de saber, es fuente de desarrollo y aprendizaje, en la medida en que una se retroalimenta de la otra. Así, hacer un uso público de la razón política no implica, desde el punto de vista que buscamos esbozar aquí, que la universidad ponga sus conocimientos al servicio de un desarrollo decidido heterónomamente. Tampoco supone que el conocimiento busque, apelando a sus propias lógicas, idear un proyecto de desarrollo para el país. Se trata, más bien, de que la democratización incorpore, siempre conflictivamente, saberes heterogéneos y exógenos a la institución universitaria. Con estas incipientes reflexiones, esta perspectiva no pretende aportar soluciones o respuestas sino, por el contrario, sentar las bases para nuevas preguntas acerca del dialogo entre disciplinas y saberes.

Desarrollo, ideología y comunidad académica

Ahora bien, para una mirada como la que sugerimos aquí, la pregunta o la preocupación por el desarrollo no es ni puede ser nunca universalizable, sino situada. Por eso apela a una dimensión ideológica siempre específica, en tanto sus sentidos juegan entre *enunciado* y *visibilidad.*[12] En este apartado, intentaremos pensar la ciencia y la universidad

[12] Para un tratamiento pormenorizado de los conceptos citados, ver: Deleuze, G. (2013: 142 y ss).

como una comunidad académica, cuya acción, discurso y claridad, siempre excede las fronteras entre ella y la sociedad. El propio desarrollo de la universidad aportaría al de la sociedad, dando un cierto sentido a lo que el lenguaje político, al uso, llama "proyecto nacional". Como nos insinúa Jacques Derrida, por el solo pensarse afirmativa y performativamente, la comunidad académica contribuiría a perfilar una noción compleja y difusa de desarrollo social. Sin embargo, en Argentina, la literatura científica especializada tiende a concebir el modelo de desarrollo como una imposición "externa" al tipo de saber y conocimiento que lo define. Imposición que, para el caso, provendría de las exigencias de competitividad e inserción en el mercado global, dando lugar a un modelo que llama extractivista. No es nuestro propósito objetar este discurso, sino dialogar con él sobre la relación entre universidad y desarrollo.

Otros discursos, incluso algunos clásicos que han determinado el modo en que se piensa y se habla del desarrollo "mercantil" capitalista en América Latina, enfatizarán, mirando la Argentina de mediados del siglo XX, la especificidad nacional de la cultura política en tanto valor desarrollista, y también su ambivalencia. Albert Hirschman, por ejemplo, al discutir la posibilidad de transformar en "ventaja" elementos que parecen "obstáculos" en ese plano, recupera un estudio sobre el espíritu de empresa en la Argentina, que muestra en rol positivo no a la cultura individual, sino más bien a la social. Observación que podríamos poner en consonancia con una, más precisa, de Max Weber, según la cual el desarrollo del mercantilismo industrial encontró impulsos en la gran fuerza política que ejercía el Estado en competencia y equilibrio con el exterior, antes que en el tipo de cultura individual dominante (1984: 288).[13] Para Hirschman:

> "Aquellos que han analizado el espíritu de empresa tienen por demostrado que ciertas características latinoamericanas son perjudiciales para el desarrollo de la industria. Dado que él (Di Tella, fundador de la empresa considerada) no podía ni quería romper el esquema emocional de un individualismo introvertido, ni el rol preponderante del *personalismo*, ni las obligaciones respecto de la familia…neutralizó hábilmente estos elementos considerados como nefastos o los transformó en factores positivos. Él explotó temas y sistemas de relaciones como el *personalismo*, la *dignidad*, la *simpatía*, la *confianza*, y el vínculo *patrón-*

[13] Sobre la ambivalencia potencial de los valores del desarrollo y su carácter fundamentalmente político, que llama "desarrollo no equilibrado", ver: Hirschman A. (1973: 207-208).

cliente para la expansión de [su empresa]".[14] (Cochran, T. y Reina, R., 1962: 262-263 citado en Hirschman, 1966: 293-294)

Esta reflexión abona la idea de que es inevitable considerar la dimensión ideológica y el carácter situado de toda reflexión y proyecto de desarrollo, y de que es en esa misma característica donde reside su *potencia*. Discutiremos una sugerente propuesta de los investigadores Javier De Angelis y José Hage (2013) para pensar algunos aspectos político-ideológicos del cruce entre investigación universitaria y la noción de "proyecto nacional". Dicha aspiración política parece responder a una pretensión de garantizar la autonomía universitaria en un contexto en que la afirmación de la soberanía nacional se ve proyectada, según los autores, en un modelo cuya ideología es fundamentalmente extractivista y de transferencia. Así, en torno a la idea de autonomía universitaria, cuando se entiende que dicha institución produce un bien común y además depende financieramente del Estado, problematizaremos el vínculo público y político entre este y la universidad. De allí la pertinencia de la pregunta por el obrar público y responsable que, en algún punto, afecta todo interrogante respecto de la autoridad profesional, la profesión académica, la calidad educativa y, de modo más abstracto, la vida universitaria, especialmente, como veremos, con el advenimiento de la democracia y los cambios ocasionados por las reformas de orientación neoliberal. Dialogar críticamente sobre una idea de "proyecto nacional" desde la universidad supone, entonces, una específica noción de desarrollo, como así también de toda una serie de temas que la significan, como el de la transferencia tecnológica y las oportunidades de financiamiento o, en una dimensión más determinante, las formas de vida en común.

Jacques Derrida hablaba de "la universidad sin condición", aquella en la cual el habla no encontraba restricción y gozaba de la prerrogativa de "decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo" (2002: 14). En los términos de Deleuze (2013), una analítica de la universidad en la cual la búsqueda de *visibilidad* tiene clara primacía sobre la de *enunciación*. En ese marco, Derrida podía afirmar que ser docente es ejercer la profesión de modo público en la comunidad: un ejercicio responsable del saber, "saber profesar o profesar un saber". Saber sistematizarlo o formalizarlo no es elaborar una obra, crear un producto, sino un obrar. La potestad o autoridad del profesor no proviene del hecho de que sea el creador de su obra o de que la firme, sino de algo que está en proceso, es decir, en construcción constante, expuesto permanentemente a la

[14] Las cursivas son del texto original, y se encontraban en español allí. La traducción es nuestra.

crítica pública. De este modo, la obra académica deja paso al obrar académico, siempre en desarrollo. Dijimos que la universidad sin condición requiere del despliegue ilimitado de su derecho a pensar, que es derecho a un pensar constatativo y performativo. Lo primero significa que la universidad puede realizar, hacer acontecer de un modo práctico, material, más inmediato, como puede ser mediante la escritura o la creación de espacios para obras singulares, o incluso la propuesta de nuevos modos de comprensión e interpretación de los fenómenos que tienen lugar en la sociedad. El pensar performativo, en cambio, implica realizar en el decir, hacer advenir el acontecimiento, no necesariamente una obra, incluso cuando tenga que responder a normas propias de la comunidad en la que se inscribe (ibíd.: 39-40).

Ahora bien, si de lo que se trata es de pensar cómo puede la universidad –afirmativa y performativamente– participar de o contribuir a un desarrollo nacional, será ineludible considerar el potencial de contraposición que implica el ejercicio de la soberanía de la administración estatal y el de la autonomía universitaria. Dicho de otro modo, no puede ignorarse el hecho de que, al menos en países como el nuestro, el Estado goza de la potestad de decidir en la universidad, mediante mecanismos de financiación o por vía legal, de modo que la pregunta por la autonomía de la universidad es reactualizada permanentemente. En este sentido, De Angelis y Hage señalan que en situación de ejercicio de algo como una decisión soberana, se podría intervenir la vinculación entre actores, a fin de modificar la ecuación entre extracción de recursos naturales y transferencia de renta en favor del "pueblo" y de la "nación". En este sentido, para las humanidades y las ciencias básicas se trata más que de sobrevivir, se trata de repensar la configuración histórica del *ethos* universitario, la reconstitución del lazo con la comunidad en el seno de la institución universitaria misma y, así, de trazar lineamientos políticos que anuden la investigación a un proyecto nacional de universidad. Tal vez haya que producir esa convergencia, la de una idea de universidad nacional orientada y aplicada a la elaboración de lo científico y lo técnico con una necesaria referencia a la razón política (De Angelis y Hage, 2013: 164).

Los autores hacen hincapié en que el núcleo de esta cuestión radica, de modo primordial pero no exclusivo, en el problema de la autonomía de la universidad y, en paralelo, de la soberanía nacional. Perola cuestión es que tanto autonomía como soberanía no son términos susceptibles de enunciación accesibles a cualquiera, no cumplen la exigencia de entendimiento propia de todo enunciado. En nuestros términos deleuzianos, por consiguiente,

el de De Angelis y Hage es un proyecto de universidad en el que prima la visibilidad por sobre la calidad de su enunciación, una universidad que es moderna porque se ilumina desde, e ilumina sobre, lo nacional y lo popular. Con un énfasis diferente al de estos autores, Miguel Blesa[15] plantea una composición ciencia-desarrollo que concede a las ciencias sociales un papel primordial. Según este doctor en química,

> "implementar cualquier tipo de tecnologías implica pensar en escenarios sociales y, en efecto, son temas que requieren saberes que provienen desde ese campo de conocimiento y desde ese agrupamiento de disciplinas y no desde otros. La economía, la antropología, la sociología y la comunicación juegan un rol fundamental. En este momento, ya no es posible diferenciarlas y apartarlas. Pienso que cualquier proyecto científico de envergadura las debe considerar" (2015).

Así, la aplicación de tecnología supondría la elaboración de un proyecto y la convergencia de disciplinas.

Voluntad política y experiencia común

Siguiendo las indicaciones de De Angelis y Hage, así como las de Blesa, podemos decir entonces que se requiere de cierta *voluntad política*, modernista, que algunos llamarían desarrollista, para el diseño de un proyecto nacional de una universidad que es también institución-Estado. La comunidad "del saber" que constituye la institución universitaria desborda así, política y epistemológicamente, sus fronteras visibles.[16] Podríamos ampliar la reflexión metodológica recuperando ciertas enseñanzas de la teoría pragmatista ya evocada. Con John Dewey, podemos introducir la pregunta por la *eficacia social* como fin de un saber producido, léase traducido, en el intercambio entre universidad y sociedad. Desde este punto de vista, la eficacia social no reviste un sentido estrictamente económico sino que, por el contrario, alude a

[15] Miguel Blesa es director del doctorado en Ciencia y Tecnología de la UNSAM y uno de los principales impulsores del Encuentro Permanente de Asociaciones Científicas (EPAC).

[16] A este tipo de comunidad le llamamos "comunidad de prácticas" siguiendo ciertas investigaciones realizadas por Jean Lave y Etienne Wenger (1991) sobre los modos de generación de poder y de saber en comunidades de Centroamérica. Estos estudios han sido aplicados a la investigación de los procesos de productividad, tecnología y aprendizaje por integrantes de la denominada economía institucionalista estadounidense. En este caso, el acento de la comunidad científica universitaria estaría puesto en un particular concepto de aprendizaje o de innovación que, a partir de los trabajos de Vigotski, los comprende como interacción o transacción entre experiencia social y conocimiento técnicamente experto. Sin dudas, surge aquí una veta interesante para analizar los procesos de desarrollo y sus conceptos político-técnicos fundamentales. Cf. Spender, J.C. (1998).

> "la capacidad de participar en el toma y daca de la experiencia. Es todo lo que hace que la experiencia de uno tenga más valor para los otros y todo lo que capacita a uno para participar más ampliamente en las experiencias valiosas de los demás. […] En su sentido más amplio la eficacia social es nada menos que la socialización del *espíritu* que está activamente interesado en hacer más comunicables las experiencias; en romper las barreras de la estratificación social que hace a los individuos impenetrables a los demás." (Dewey, 1995: 108)

Traducido a la problemática tratada, la configuración de un proyecto de universidad nacional habría de estar mediada por una comunicación productiva de experiencia común, orientada a la aceptación de la responsabilidad de los efectos futuros de una acción presente. De lo que se trata es de crear modos *inéditos* de vinculación, formas alternativas en que la sociedad pueda pensarse más densamente como *comunidad* o, como explicita el investigador Julián Ferreyra, pueda concebir "nuevos imaginarios sociales comunitarios" (2013: 171), modelos distintos de producción que no estén sujetos exclusivamente a la comercialización y al lucro privado, en suma, a la lógica del mercado.

Como vemos, la relación entre universidad y desarrollo desafía los límites instituidos de la producción de conocimiento y de la pretendida autonomía universitaria, o de su delimitación estatal, en el sentido de exigir nuevos modos de la voluntad política. Así, la universidad, pensada como una comunidad de pensamiento al interior de una comunidad nacional, invita a repensar un contrato entre instituciones que, en el caso argentino, según varios analistas, conservaría fuertes tradiciones de diseño y de evaluación caracterizables como "neoliberales". El Estado no sólo funciona como un regulador externo a la academia, sino que la somete a evaluación desde una perspectiva de gobierno tecno-económica, indicadores de valor agregado y productividad según criterios de matriz insumo-producto. Ese Estado calificaría, sometería a juicio, dictaminaría e instituiría en la universidad valores "meritocráticos", cuyo supuesto es el bien común. La pregunta es, entonces, ¿cuál es el signo (negativo o positivo) de la correlación entre autonomía universitaria, saber académico y evaluación "meritocrática"?

Para pensar esta pregunta desde un punto de vista crítico al paradigma neoliberal-neoclásico, recuperamos un breve repaso, realizado por Eduardo Rinesi (2007), de la situación docente en la Argentina reciente. En 1983, dice este, a partir de la ostensible decisión del

gobierno de democratizar la educación superior, la cantidad de profesores universitarios creció de modo considerable. Entre los años 1982 y 1992 se duplicó el número de docentes, permaneciendo la "dedicación simple", es decir *part-time*, como modalidad predominante. Este es el estado de situación de la profesión académica nacional en el momento en que se llevan adelante las reformas neoliberales de los 90, que generaron impactos trascendentes en el ámbito académico, al menos al nivel de la profesionalidad y en la lógica mercantil. Si se acordara en señalar el periodo de la universidad moderna como momento de la génesis de la profesión académica en nuestro país, afirma Rinesi, podríamos contraponer dicho período con el que dominó la última década del siglo XX, en su dimensión modernizante y globalizada. El inicio del periodo presidencial de Carlos Menem en 1989 inauguró, según el autor, una serie de decisiones políticas que afectaban la vida universitaria y ponían el acento en el rendimiento evaluado económicamente de las instituciones. Lo cual redundaría en un supuesto aumento de la calidad educativa.

Esta orientación "mercantilista" hacia el final del primer mandato de Menem, en 1994, toma cuerpo cuando el gobierno anuncia una política educativa tendiente, dice, a reformar la condición de la docencia universitaria mediante la descentralización (del nivel nacional al nivel provincial) del destino y uso de los fondos para la remuneración docente. Estas políticas aspiraban a mejorar la calidad de la producción e incentivar la investigación y la docencia en la educación superior a través de un instrumento técnicamente simple: el uso del financiamiento. Todas estas transformaciones, orientadas por la lógica del rendimiento y la optimización, impulsadas por un Estado guiado por principios fuertemente economicistas mediante la implementación de políticas neoclásicas, habrían llevado, según el razonamiento de Rinesi, a que instituciones como la universidad hayan reorientando criterios usualmente cualitativos hacia modelos de incentivo, evaluación y certificación de la educación superior e investigación que se centran primordialmente en pautas de eficiencia.

Las categorías derridianas que planteamos anteriormente pueden servirnos también para pensar la relación entre universidad y proyecto nacional, preocupación presente en la escena pública argentina de los últimos años. El actual proyecto nacional, usualmente delimitado por el inicio del mandato presidencial de Néstor Kirchner en 2003 y continuado por Cristina Fernández de Kirchner desde 2007, promueve la articulación entre Estado, universidad y empresa teniendo como horizonte el desarrollo. Este, según el investigador Ezequiel Adamovsky, pareciera ser concebido casi exclusivamente en términos de

crecimiento económico, de modo que no se distanciaría tanto como sus discursos públicos afirman del modelo economicista del gobierno de Menem (2013: 195). En este sentido, el gobierno ha implementado e incrementado la transferencia de recursos hacia la investigación en números considerablemente mayores a los existentes en años previos. De esta transferencia, movilizada a través de instituciones como CONICET, se han visto favorecidas también las humanidades, obteniendo más oportunidades de financiamiento. Así, este proceso podría ser pensado, en términos de Derrida, como acción afirmativa, plausible de ser traducida en la apertura de espacios, posibilidades de investigación y otorgamiento de becas.

No obstante estas considerables mejoras, para Adamovsky se torna cada vez más visible que, como sabemos, crecimiento económico no es equivalente a desarrollo (ídem). Más aún, sostiene, toda proyección orientada al "bienestar social" pareciera conllevar, la mayoría de las veces, una merma en la dinámica del crecimiento económico y, en consecuencia, a una confrontación con los sectores empresariales que verían afectados sus intereses más elementales. Dicho de otro modo, no siempre el crecimiento económico deriva en desarrollo, como no toda mejora o incremento cuantitativo deviene mejora cualitativa. Esto permite comprender situaciones como las que veíamos con Rinesi, en referencia a un gobierno que, habiendo creado programas de estímulos a la investigación supo mandar a sus investigadores a "lavar los platos".[17] De este modo, se evidencia la imposición a la universidad, por parte del gobierno, de un modelo economicista de producción que, paradójicamente, no conlleva efectos de crecimiento económico y mucho menos de desarrollo. Así es que, como precisa Adamovsky, es necesario repensar y reconfigurar las estructuras sobre las que se asienta nuestra actual forma de vida en común o, dicho en nuestro términos, discutir el lugar de la comunidad académica en la comunidad nacional, pensando en lo que con De Angelis y Hage llamamos proyecto nacional de universidad.

A modo de cierre no conclusivo, podemos decir que este trabajo buscó reabrir problemáticas clásicas que parecían resueltas, e introducir nuevos despliegues sobre el vínculo entre universidad y desarrollo. Pretendimos incorporar así una noción de desarrollo, que es proceso de aprendizaje de algo que se sabe a algo que no se sabe, y una de

[17] Referimos a los dichos del ex Ministro de Economía Domingo Cavallo quien, en 1994, mandó a una científica "a lavar los platos". Sobre este dicho, tomado como ofensa a toda la comunidad científica, Jawtuschenko, I. y Moledo, L. (2009) sostienen que respondería a un momento de recomposición de las ciencias sociales y su capacidad de diagnóstico, luego de la desarticulación provocada por el último golpe militar. Dichos diagnósticos, argumentan, habrían empezado a dar cuenta de los efectos negativos de las políticas neoliberales implementadas por el gobierno de Menem.

conocimiento, que no desconozca su carácter socialmente constituido. Esto nos condujo a plantear los problemas de *traducción* entre ciencia y sociedad que implican repensar los modos de autorización del saber y su interrelación con la democratización de la universidad. Así, también recuperamos una discusión acerca de un proyecto nacional de universidad que pone en tensión el desarrollo y la comunidad académica, así como la voluntad política y la experiencia común.

Bibliografía

Adamovsky, E. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.

Álvarez Solís, Á. O. (2009). Antinomias de la razón histórica. Recepción y crítica de Husserl a la obra tardía de Wilhelm Dilthey. *La lámpara de Diógenes*, (18-19): 45-63.

Blesa, M. (2015). Comenzar de cero no haría más que perjudicarnos. Entrevista realizada por Pablo Esteban. *Página/12*, 26 de agosto.

Cochran, T. y Reina, R. (1962). Entrepreneurship in Argentina culture: Torcuato Di Tella and S.I.A.M. Citado en **Hirschman A.** (1966). Classification et quasi-démantèlement des obstacles au développement. *Tiers-Monde*, *VIII* (26): 285-300.

Cortassa, C. (2010). Del déficit al diálogo, ¿y después?: Una reconstrucción crítica de los estudios de comprensión pública de la ciencia. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, V(15): 47-72.

De Angelis, J. y Hage, J. (2013). Pensar la universidad. Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.

Deleuze, G. (2013). Relación entre enunciados y visibilidades. La revolución kantiana. *El saber. Curso sobre Foucault.* Cactus: Buenos Aires.

Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta: Madrid.

Dewey J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Morata: Madrid.

Ferreyra, J. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.

García, L. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.

Giraud, C. (2013). *¿Qué es el compromiso?.* UNSAMedita: General San Martin.

Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta: Madrid.

Hirschman A. (1973). *La estrategia del desarrollo económico*. FCE: México.

Jawtuschenko, I. y Moledo, L. (2009). Lavar los platos. *Página/12*. 26 de septiembre.

Kant, I. (2004). *El conflicto de las facultades*. Losada: Buenos Aires.

Kaufman, A. (2013). Encuestas (que no son tales). Dossier. Universidad, humanidades y nación. *Revista El Rio sin Orillas*, (7): 168-253.

Koselleck, R. (2012). Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*. *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje*. Trotta: Madrid.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: Cambridge.

Mannheim, K. (1993). *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. FCE: México.

Rinesi, E. (2007). El conflicto de las facultades y la tradición del pensamiento crítico moderno. En **Rinesi, E. y Soprano, G.** (Comp.). *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las facultades, de Immanuel Kant*. Prometeo: Buenos Aires.

Ringer, F. (1995). *El ocaso de los mandarines alemanes*. Pomares: Barcelona.

Rojas, E. y Cuesta, M. (2015a). *Crítica y crisis en América Latina. Aprender a leer, aprender a hablar.* Prometeo: Buenos Aires. En prensa.

Rojas, E. y Cuesta, M. (Dirs.) (2015b). *Justicia, crítica y política en el siglo XXI. Trabajar con Nancy Fraser*. UNSAMedita: General San Martín. En prensa.

Sennett, R. (2012a). En Greco, M.; Rojas, E. y Gago, V.: *Entrevista a Richard Sennett*. Disponible en http://www.unsam.edu.ar/lecturamundi/sitio/wp-content/uploads/2013/04/Entrevista-a-Richard-Sennett.pdf

Sennett, R. (2012b). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama: Barcelona.

Spender, J.C. (1998). The Geographies of Strategic Competence: Borrowing from Social and Educational Psychology to Sketch an Activity and Knowledge-Based Theory of the Firm. En **Chandler Jr., Alfred D.; Hagström, Peter y Sölvell, Örjan (eds.)**. *The Dynamic Firm. The Role of Technology, Strategy, Organization, and Regions*. Oxford University Press: Oxford.

Vara, A. (2007). El público y la divulgación científica: Del modelo de déficit a la toma de decisiones. *Revista Química Viva*, (2): 42-52.

Vigotski, L. (2012). *Pensamiento y habla*. Colihue Clásica: Buenos Aires.

Volpi, F. (1994). La existencia como praxis. Las raíces aristotélicas de la terminología de Ser y Tiempo. En **Vattimo, G.** (Comp.). *Hermenéutica y Racionalidad*. Grupo Editorial Norma: Santafé de Bogotá.

Weber M. (1984). *Economía y sociedad*. FCE: México.