

ISSN: 2730-504X

Serie
Documentos de Trabajo

NÚMERO 4 - 2021

LA CONSTRUCCIÓN DE AGENDAS
SITUADAS
DE CONOCIMIENTO.
EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS

María Goñi Mazzitelli, Camila Zeballos, Mariela Bianco

Unidad Académica
Comisión Sectorial de Investigación Científica
Universidad de la República

Tabla de contenido

Resumen.....	3
1. Introducción.....	4
2. Agenda situada de conocimiento: aportes para la conceptualización de las interacciones entre actores no académicos y académicos.....	4
3. Métodos y técnicas.....	9
4. Análisis de los casos seleccionados.....	11
5. Discusión y reflexiones.....	16
Referencias bibliográficas.....	19

LA CONSTRUCCIÓN DE AGENDAS SITUADAS DE CONOCIMIENTO. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS

*María Goñi Mazzitelli, Camila Zeballos, Mariela Bianco
Unidad Académica de CSIC*

RESUMEN

El artículo analiza los procesos de producción de conocimiento que tienen lugar cuando se abordan problemas de investigación junto con actores no académicos. En primer lugar presenta la noción de *agenda situada de conocimiento* y caracteriza dos tipos ideales de procesos de producción de conocimiento: colaboración y coproducción. En segundo lugar, examina las dimensiones constitutivas de ambos tipos. En tercer término, mediante el *Process Tracing* analiza dos proyectos de investigación que se desarrollaron en el marco del Programa de Proyectos de Investigación e Innovación orientados a la Inclusión Social de la Universidad de la República (Uruguay) con la finalidad de identificar patrones de colaboración y coproducción. El análisis muestra cómo son las relaciones entre académicos y no académicos, y reconoce el aporte de cada uno, los aprendizajes generados y los resultados alcanzados. En términos generales, el artículo examina cómo se construye aquel conocimiento destinado a resolver desafíos relativos a la exclusión social.

Palabras clave: producción de conocimiento; actores no académicos; colaboración; coproducción; Universidad de la República.

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de producción de conocimiento en interacción con actores no académicos son, crecientemente, objeto de instrumentos de política de fomento a la investigación. El documento aborda el Programa de Proyectos de Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social (IIIS) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (UdeLaR) y se propone como objetivo general analizar los tipos de interacción entre actores académicos y no académicos que se producen en el marco de proyectos de investigación e innovación financiados por este programa. Persigue, asimismo, dos objetivos específicos. En primer lugar, determinar las características de la coproducción y colaboración de conocimiento como dos tipos ideales de producción de conocimiento en interacción. En segundo lugar, brindar herramientas basadas en la evidencia, destinadas a mejorar el instrumento de fomento a la producción de conocimiento e innovación en contextos de interacción entre actores académicos y no académicos.

El documento parte de la noción de *agenda situada de conocimiento*, trabajada a partir de la participación de las autoras en la Red MULTIBIEN, financiada por el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo. El concepto, además de ser heredero de varias perspectivas, entre las que se destacan Harding (1986), Haraway (1988) y Longino (1990), hace referencia al rol sustantivo que cumplen los actores no académicos en la construcción de un problema pasible de ser abordado mediante un proceso de producción de conocimiento. Referencia a procesos de identificación de problemas que emergen de contextos concretos y son enunciados por actores no académicos. Su aporte resulta clave para redireccionar y ampliar la agenda de investigación hacia nuevos problemas, en diferentes espacios y situaciones y, a partir de allí, plantear novedosos métodos de trabajo. El adjetivo *situado* ilustra la capacidad de agencia del actor no académico y se pone en evidencia cuando los procesos de producción de conocimiento los incluyen —desde el inicio— de manera participativa a lo largo del proceso.

El texto se estructura de la siguiente manera. La sección 2 analiza las transformaciones en los procesos de producción de conocimiento, las características de las agendas situadas, el conocimiento socialmente robusto y la incidencia que la participación de actores no académicos tiene en la producción de conocimiento mediante la problematización de dos tipos ideales: colaboración y coproducción. En la sección 3 se definen las herramientas metodológicas y se explican teóricamente las dimensiones y etapas abordadas en los proyectos estudiados. En la sección 4 se analizan dos proyectos. Por último, se presenta la discusión acerca de los resultados alcanzados y las reflexiones como respuesta a los objetivos explicitados por el documento.

2. AGENDA SITUADA DE CONOCIMIENTO: APORTES PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS INTERACCIONES ENTRE ACTORES NO ACADÉMICOS Y ACADÉMICOS

El mundo experimenta una crisis multifacética a nivel socioeconómico y ambiental que se ve agravada por niveles crecientes de desigualdad y exclusión social. Esto ha generado un efecto dominó: las desigualdades y procesos de exclusión se solapan y afectan diferencialmente a las poblaciones. Si bien el fenómeno de la desigualdad y exclusión no es nuevo, la magnitud del impacto

sobre el bienestar y calidad de vida de millones de personas es una característica distintiva de la contemporaneidad (Piketty, 2014).

En este contexto mundial, América Latina es una región de profundos contrastes. De acuerdo con la CEPAL (2019), la región se caracteriza por una compleja red de desigualdades donde las de origen socioeconómico se potencian con las de género, territoriales, étnicas, raciales y generacionales. Adicionalmente, la inestabilidad económica en el largo plazo, las fragilidades de los sistemas políticos de varios países de la región, así como la presencia de élites extractivas en instituciones económicas y políticas, convierten al continente en un caldo de cultivo para la exclusión y segregación social (Acemoglu y Robinson, 2012). Con claros matices entre los países, el conjunto del continente refleja horizontes de incertidumbre cada vez más pronunciados.

La aparición de problemas crecientemente complejos y multidimensionales desafía las respuestas y el accionar del conjunto de instituciones abocadas a la producción de conocimiento. Los estudios en ciencia, tecnología y sociedad (CTS) proveen de un amplio marco empírico-conceptual que permite reconocer y analizar las transformaciones sobre las prácticas tradicionales de producción de conocimiento al enfrentarse a problemas multidimensionales (Bunders et al., 2010). En particular, insisten en la imposibilidad de abordar los problemas actuales de manera aislada a través de intervenciones individuales o disciplinares (Gibbons et al., 1994; Cassiolato y Lastres, 2003). En este sentido, el principio orientador de las nuevas estrategias de producción de conocimiento es una mayor contextualización.

La presencia creciente de actores no académicos (vinculados a la política pública, organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales, representantes de ámbitos productivos, entre otros) en los procesos de producción de conocimiento ha permitido reconocer sus aportes e ilustrado los diversos roles que desempeñan (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001; Jasanoff, 2003; Leach, Scoones y Wynne, 2005; Hess, 2007; Reeger y Bunders, 2009). Su participación ha derivado en enfoques que señalan la existencia de un *giro participativo* que reivindica la parcialidad, falibilidad y ubicuidad del conocimiento (Jasanoff, 2003; Nowotny, Scott y Gibbons, 2001). Asimismo, reconocen la importancia de la cooperación entre diversos actores en la toma de decisiones y en el diseño de las propuestas orientadas hacia el abordaje de problemas que afectan el bienestar y calidad de vida de sectores vulnerables de la población.

En el contexto latinoamericano, las universidades públicas no han sido ajenas a estas transformaciones como principales instituciones que producen conocimiento en la región (Arocena y Sutz, 2013; Naidorf y Perrota, 2015). El histórico compromiso de estas con la sociedad ha contribuido a resignificar sus prácticas y roles en un contexto de creciente desigualdad y múltiples procesos de exclusión. En este sentido, se ha promovido una mayor apertura a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para expresarlas y, por consiguiente, imponerlas en la agenda. Esto se refleja en el diseño y orientación de algunos instrumentos de fomento a la investigación que estimulan la apertura de las agendas de investigación mediante la interacción con actores que no participan cotidianamente de ámbitos académicos.

De esta manera, los procesos de producción de conocimiento en interacción pueden incorporarse a la noción de *agenda situada de conocimiento*. La definición acerca de qué investigar y cómo hacerlo surge de los contextos en donde ocurren los problemas y habitan los actores que los padecen. Así, tanto el espacio como los actores no académicos adquieren relevancia en la identificación,

definición y diseño del proceso de investigación. Se establecen relaciones entre los actores que contribuyen al desarrollo y consolidación de una representación más rica y significativa de los temas de investigación, facilitando una plataforma de aprendizaje que refleja las múltiples experiencias, puntos de vista, expectativas y temores de aquellos directamente involucrados. Es en este proceso de aprendizaje, relacional e incierto, donde *salen a la luz* aspectos ocultos a la perspectiva de la investigación científica más tradicional, que contribuyen a ampliar las agendas y transforman los procesos de producción de conocimiento.

En los espacios y procesos de interacción, los actores no académicos se convierten en *socios activos* de la producción de conocimiento, interviniendo en diferentes momentos y desempeñando distintos roles. Esta dinámica bidireccional da paso a un tipo de *conocimiento socialmente robusto* valorado por la comunidad académica y por los ciudadanos (Gibbons et al., 1994; Nowotny, Scott y Gibbons, 2001; Regeer y Bunders, 2009). Estas dinámicas han sido analizadas por enfoques más pragmáticos (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001) hasta visiones más críticas que involucran la relación poder-saber y cómo estas transformaciones pueden desafiar las jerarquías entre actores (Jasanoff, 2004). A pesar de la diversidad de aproximaciones, persiste una idea fundamental: diálogos plurales y abiertos entre ciencia y sociedad tendrán como resultados procesos más reflexivos y validados (Delgado, 2010).

Ahora bien, la relevancia de los problemas identificados por los actores no académicos no asegura su incorporación automática en las agendas de investigación. En la medida en que los actores académicos cuenten con incentivos concretos para involucrarse e interactuar con las demandas de los actores no académicos, así como participar en actividades de apertura, habrá mayores oportunidades de que las fronteras y prácticas de los problemas se extiendan.

2.1. *Colaboración y coproducción: procesos de investigación en interacción*

Una característica constitutiva de las agendas situadas es la participación activa de actores no académicos a lo largo del proceso de producción de conocimiento. Estos actores tienen orígenes diversos —proviene del ámbito de la política pública, son agentes del sector productivo o de la sociedad civil, son ciudadanos o potenciales usuarios de los conocimientos construidos— y desempeñan distintos papeles. Para describir cómo se presenta la participación de actores no académicos en los procesos de producción de conocimiento en interacción se identifican dos tipos ideales: *colaboración* y *coproducción* de conocimiento.

La característica común que comparten ambos tipos ideales es la relevancia que adquiere el contexto en relación con la identificación de los problemas, su definición y el diseño metodológico a implementar. El contexto es, justamente, donde se intercambia información, experiencias, recursos y conocimientos entre actores participantes. Además, tanto en la *colaboración* como en la *coproducción*, la participación de actores no académicos en la identificación del problema —que luego, en conjunto con los actores académicos, será traducido como problema de investigación— es fundamental.

Ahora bien, existen dimensiones que adquieren valores diferenciales en la colaboración y la coproducción: perfiles de la participación de los actores no académicos, flujo de la comunicación y tipo de intervención de actores no académicos. En la *colaboración*, los actores no académicos des-

pliegan un rol participativo semejante al de *informantes calificados* en relación con el problema que se aborda. Principalmente se ocupan de proveer datos sobre las circunstancias propias del problema, percepciones al respecto y referencias del contexto, que sirven como *señales de ajuste* para los investigadores. Estos últimos, basados en este intercambio, definen unilateralmente qué hacer y cómo hacerlo en el marco del proceso de la investigación, conformando un flujo de *comunicación unidireccional*. Asimismo, la intervención de los actores no académicos se produce en momentos específicos del proceso, en forma *intermitente*.

En la *coproducción*, los actores no académicos aparecen como *agentes activamente involucrados* a lo largo del proceso de producción de conocimiento en interacción. Su participación incide en las diferentes etapas diseñadas del proceso de investigación, generando una *comunicación bidireccional* entre el conjunto de actores. La integración de los conocimientos y experiencias de los diferentes actores se lleva adelante a través de la construcción de un espacio de confianza en donde se desarrollan, comparten y profundizan los conocimientos que buscan construir. Este espacio puede tomar características de una comunidad de práctica (Wenger, 1998) cuando el compromiso mutuo y trabajo conjunto de los actores logra producir conocimientos y atribuir significados compartidos. A diferencia de la colaboración, la intervención de los actores no académicos es *continua* y se mantiene a lo largo de todo el proceso. El cuadro 1 sintetiza las principales características expuestas de los tipos ideales.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE LA PARTICIPACIÓN EN COLABORACIÓN Y EN COPRODUCCIÓN

Dimensiones	Coproducción	Colaboración
Contexto	Identificación del problema e incidencia en la definición del problema de investigación	
Perfiles	Agentes activamente involucrados con capacidad de negociación en definiciones conceptuales y metodológicas que hacen al problema de investigación	Informantes calificados que proveen información. Escasa capacidad de negociación en definiciones conceptuales y metodológicas
Flujo de la comunicación	Bidireccional	Unidireccional
Tipo de intervención de los actores no académicos	Continua	Intermitente

La *colaboración* y *coproducción* son tipos ideales que se utilizan para analizar cómo se presenta la interacción entre actores en procesos de investigación vinculados a las *agendas situadas de conocimiento*. Diferentes políticas en ciencia, tecnología e innovación han contribuido a la apertura de las agendas de investigación hacia «nuevos» problemas sociales y también hacia el fomento de su abordaje en conjunto con actores no académicos (Arocena, Bortagaray y Sutz, 2008). Este documento toma el Programa de Proyectos de Investigación e Innovación Orientados hacia la Inclusión Social (IIIS) como caso de estudio. Este instrumento ha promovido la apertura de las agendas de investigación hacia problemas sociales identificados por diversos actores en situaciones de vulnerabi-

lidad social y cuya calidad de vida se ve afectada (Alzugaray, Mederos y Sutz, 2011, 2013; Bianco et al., 2010).

En el siguiente apartado se presenta sintéticamente el IIS como instrumento de fomento a la investigación y en la tercera sección se analizan en profundidad dos proyectos de investigación implementados en el marco de este programa con la finalidad de ubicarlos en el continuo colaboración-coproducción.

2.2. El Programa de Proyectos de Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social: un esfuerzo universitario por situar agendas

De acuerdo con Bianco et al. (2010), las distintas problemáticas que afectan el bienestar y calidad de vida de sectores de la población más vulnerables están subrepresentadas en las agendas de investigación. Buscando revertir esta situación, el IIS, que inició su ejecución bienal en el año 2008 como fondo competitivo universitario, ha procurado orientar la agenda de investigación hacia problemas de exclusión social en interacción con actores no académicos. El IIS ofrece fondos concursables para producir nuevo conocimiento y avanzar hacia estrategias capaces de promover la utilización de resultados y la construcción de vínculos con actores no académicos.

La detección de problemas sobre los cuales diseñar proyectos no ha sido una tarea sencilla. Las acciones implementadas apuntaron a subsanar dificultades para la identificación de problemas que por diferentes motivos no son fácilmente reconocibles por la comunidad académica. Esta dificultad se acrecienta en la medida que los afectados directos no cuentan con las herramientas o capacidades para impulsar la búsqueda de soluciones, así como tampoco cuentan con espacios de interacción que los acerquen a potenciales socios para la resolución de estos problemas.

Algunas de las estrategias implementadas entre 2012 y 2018 incluyeron la organización de talleres centrados en problemáticas específicas para su definición en términos de problemas de investigación, relevamiento de eventuales problemas a través de un formulario electrónico haciendo énfasis en las iniciativas propuestas por investigadores del hospital universitario, diálogos con autoridades y directores técnicos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) para elaboración conjunta de un listado de problemas pasibles de ser investigados y el desarrollo de una metodología de detección de demanda participativa con actores del Sistema Nacional de Cuidados. En términos generales, han apuntado a la construcción de una investigación por demanda que puede darse en términos de intercambio de conocimientos, ofrecimiento de capacidades técnicas o de innovaciones productivas. Con alcances heterogéneos, alguno de los esfuerzos institucionales realizados ha permitido reconocer nuevas problemáticas sociales y nuevas perspectivas de resolución.

Una característica común de las estrategias ha sido la participación de actores vinculados a las políticas públicas y del gobierno. Por lo general, fueron mediadores de los resultados de los proyectos. De este modo, identificar problemas, hacer emerger preguntas de investigación en todas las áreas de conocimiento y generar vínculos con actores no académicos han sido los objetivos principales de las estrategias reseñadas.

La promoción de espacios de intercambio entre actores académicos y no académicos responde a una solicitud formal que se explicita en las bases de la convocatoria al IIS. La vinculación implica, necesariamente, la creación de espacios de diálogo y reflexión donde se alcancen acuerdos

básicos, se defina el problema de inclusión social que será abordado, de qué manera se trabajará y cuáles serán los posibles resultados. Para establecer un proceso de investigación en conjunto ha de constatar la voluntad explícita y mutua de iniciar y mantener procesos de diálogo e interacción.

A lo largo de sus ediciones, el IIS se transformó en un instrumento de política universitaria que aumenta las oportunidades para construir agendas situadas de conocimiento capaces de atender problemas que afectan el bienestar y calidad de vida de diversos sectores sociales. En las siguientes secciones se examinan dos proyectos financiados por el IIS con el objetivo de analizar los tipos de interacción —colaboración y coproducción— entre actores académicos y no académicos que fueron desplegados para abordar los problemas sociales objeto de los proyectos.

3. MÉTODOS Y TÉCNICAS

Los datos utilizados para este análisis surgen de la edición 2016-2018 del IIS. Se dispone de la trazabilidad completa de los proyectos: desde la presentación al fondo concursable, su evaluación, el desarrollo del proceso de investigación, hasta la entrega de los informes finales. Para el análisis se seleccionaron dos proyectos de investigación con la finalidad de identificar características propias de la colaboración o coproducción de conocimiento. Los proyectos son: «Casa Educativa. Hacia una construcción plural del centro educativo», desarrollado por investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, Proyecto A) y «Del dicho al hecho. Uruguay Crece y Cultiva Contigo. Huertas familiares agroecológicas para la Seguridad Alimentaria y Nutricional y el desarrollo de redes locales», implementado por un equipo formado por investigadores de las Facultades de Agronomía y de Medicina (en adelante, Proyecto B). Fueron seleccionados porque integran múltiples actores no académicos, abordan problemas distintos y provienen de áreas de conocimiento diferentes.

Los datos utilizados surgen de los documentos presentados por los equipos de investigación: propuesta de investigación, informes de avances y finales, artículos académicos y otros productos de difusión producidos por los proyectos. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a sus responsables, integrantes de los equipos de investigación y a los actores no académicos que fueron contrapartes formales de los proyectos de investigación.

Para el análisis se utilizó la técnica de *Process Tracing* (PT) que permite identificar patrones de comportamiento —mecanismos causales— que inciden en el desarrollo de un fenómeno específico, en este caso, en la colaboración o coproducción. Esta herramienta posee algunas ventajas sobre otros aportes de la investigación cualitativa centrada en narraciones descriptivas o explicaciones atadas a la evolución de un caso, con frecuencia no generalizables ni replicables: su valor analítico radica en que al rastrear procesos de forma minuciosa permite hacer inferencias causales sobre cómo funcionan los patrones identificados por la teoría y detectados en la realidad.

De este modo, analizar un *proceso* es algo más complejo que una narrativa descriptiva sobre lo que sucedió dentro de un caso; supone indagar sobre las pautas de comportamiento que vinculan una causa con un resultado específico. En definitiva, en este artículo se usa el PT para determinar los factores que determinan la aparición de una u otra forma de producir conocimiento en un entorno que vincula a actores académicos y no académicos.

Son dos las acciones a tomar en cuenta para utilizar el PT: la conceptualización a nivel teórico y la operacionalización a nivel empírico. De este modo, se definieron tres etapas del proceso de investigación en interacción. En cada una de ellas se identificaron dimensiones y características que definen a los procesos de colaboración o coproducción.

La primera etapa marca el inicio de la interacción entre actores y la definición del problema que será abordado. Tal como se estipula en las bases del llamado, las propuestas de investigación son presentadas entre actores académicos y no académicos, estos últimos identificados como las contrapartes del proyecto. Este requisito puede ser un impulso para la búsqueda de actores no académicos por los equipos de investigación o una oportunidad para profundizar lazos preexistentes. Si bien el conocimiento previo entre actores permite una mejor comunicación a lo largo del proceso de investigación, no inhibe la posibilidad de establecer nuevas relaciones de confianza entre actores que recién comienzan un vínculo.

Una de las premisas fundamentales que caracterizan los procesos de agenda situada de conocimiento es que los problemas a investigar surgen del diálogo que se establece con los actores no académicos. Si bien los problemas pueden no estar expresados como *preguntas de investigación*, se constata que estos pueden ser abordados por diferentes áreas de conocimiento, produciendo un nuevo conocimiento que apueste hacia su resolución.

En la segunda etapa comienzan a evidenciarse dimensiones específicas de los tipos de producción de conocimiento: el espacio donde se produce el encuentro entre actores, los tipos de participación que asumen los distintos actores a lo largo del proceso y el flujo de los intercambios. En estos proyectos adquiere centralidad el contexto en donde se expresa el problema. De él derivan las características que conforman el problema y las formas en que los actores los perciben y transitan. Así, el contexto no solo es el espacio en el que se utilizan los nuevos conocimientos producidos para la solución del problema, sino que también es un ámbito fundamental a lo largo del proceso de producción de conocimiento. Es allí donde se establecen relaciones con los actores no académicos, se definen los acuerdos en la participación, se reconocen los aportes y se intercambian diferentes conocimientos y perspectivas. En este sentido, es esperable que cuanto más contextualizado se encuentre el proceso de investigación, mayores probabilidades habrá de generar procesos de coproducción de conocimiento entre actores.

Por último, en la tercera etapa se observan los resultados a los que arriba cada investigación. En algunos casos, producto de la naturaleza y complejidad de los problemas abordados, los resultados pueden no revestir soluciones definitivas, sino soluciones intermedias que requerirán de otras acciones posteriores. Ahora bien, la apropiación de los resultados alcanzados también se verá afectada por el rol y el nivel de participación de los actores no académicos a lo largo del proceso. En este sentido, cuanto mayor es la participación de los actores no académicos, mayores serán las posibilidades de validar y utilizar los resultados.

Estas tres etapas representan, sintéticamente, las características que adquieren la colaboración y coproducción entre actores en el marco de procesos de producción de conocimiento en interacción.

4. ANÁLISIS DE LOS CASOS SELECCIONADOS

Proyecto A

Etapa 1. Identificación del problema y búsqueda de interlocutores

En Uruguay, la educación media tiene dos problemáticas de gran relevancia. En primer lugar, la desigualdad en sus logros, que supone la pérdida de estudiantes a lo largo de todo el sistema de enseñanza, con una incidencia importante en ello del clima educativo del hogar de origen. En segundo lugar, dificultades asociadas al orden vincular y de convivencia entre los actores del centro educativo (docentes, autoridades y estudiantes), y entre estos y la comunidad barrial. Ambas problemáticas están relacionadas, de modo que las experiencias negativas vividas en la institución educativa constituyen una condicionante que los jóvenes de hogares excluidos identifican en sus procesos de desvinculación con el liceo.

En virtud de lo anterior, este proyecto se centró en los conflictos que se presentan dentro del ámbito educativo. Pensados como dificultades de convivencia, los problemas de violencia en la educación dan cuenta de fenómenos claves de la dinámica contemporánea de la exclusión en este ámbito. Comprenderlos supone explicar cómo se construye el proceso de exclusión educativa, de qué modo la institución educativa participa de este y qué tipo de cultura política se va consolidando.

Distintas contrapartes no académicas se identificaron inicialmente para la presentación en conjunto de la propuesta de investigación. Los actores no académicos pertenecen al ámbito público, centro educativo, a la sociedad civil y organizaciones sociales que tienen base en el contexto cercano. El equipo de investigación universitario tenía vinculaciones previas con el conjunto de actores. Por lo tanto, la identificación del problema surgió de un proceso de relaciones que ya sucedía. Una vez iniciado el proyecto comenzaron a reconocerse más actores no académicos del ámbito de la política pública que fueron claves para el proceso.

El vínculo previo entre el centro educativo y el equipo de investigación permitió conocer las percepciones que estos actores tenían sobre la exclusión y los problemas de convivencia, e identificar fortalezas y debilidades del centro y la comunidad educativa. Así fue posible generar insumos para delinear líneas de acción y soluciones para mejorar las problemáticas encontradas.

La disponibilidad del actor no académico para abordar en conjunto el problema permitió una explicitación detallada. La comunidad educativa —autoridades, docentes y estudiantes— tuvo un rol clave en el momento de *dar pistas* sobre las diferentes características de la violencia que dificultaba la convivencia en el espacio concreto. El grupo de investigación puso a disposición diferentes herramientas metodológicas participativas para establecer un espacio de diálogo e intercambio, que fueron transformándose mediante aprendizajes conjuntos. Para los investigadores, se alcanzó la identificación de los «problemas más relevantes, triangulados desde la mirada de los múltiples actores, estableciendo los espacios institucionales idóneos para trabajarlos, y buscando intervenirlos de modo de adecuarlos a los objetivos perseguidos a partir de este proceso de coconstrucción» (Viscardi y Martinis, 2019).

Etapas 2. Encuentro entre actores, tipo de participación y desarrollo de la investigación

El espacio de intercambio y encuentro principal entre los actores fueron las instalaciones del centro educativo. Debido al vínculo previo, se contó con el respaldo del centro educativo para abordar el problema y se habilitaron todos los mecanismos administrativos para que el espacio estuviera disponible formalmente para desarrollar las actividades planificadas. Esta apertura supuso diversos desafíos y aprendizajes para el conjunto de actores participantes: para los investigadores implicó introducirse en un ámbito donde se suceden muchas otras actividades que pueden interferir, de manera directa o indirecta, en el diseño de investigación planificado. A su vez, siendo ajenos al contexto debieron construir espacios de confianza durante el proceso. Para disminuir los efectos que estas circunstancias podrían tener sobre el proceso de investigación propuesto, fue clave generar fuertes canales de comunicación y consenso entre los actores.

A lo largo del proceso de producción de conocimiento, cada actor involucrado desempeñó diferentes roles y participó sostenidamente. El centro educativo, concretamente, fue protagonista a lo largo de todo el proceso —desde el diseño hasta la ejecución de propuestas—. A través de las autoridades del liceo y de los docentes, se trabajó en la instalación de un espacio de intercambio e integración de conocimientos e información mediante diferentes actividades. Por otro lado, estos actores cumplieron el rol de informantes calificados y también de productores de conocimiento en conjunto con los investigadores. En este marco, se identificaron perspectivas heterogéneas sobre el problema. A través de la construcción de un diagnóstico participativo se definieron qué conocimientos eran necesarios y se identificaron las posibles actividades a desarrollar. Durante la ejecución del proyecto se instaló un espacio de encuentro mensual, donde se plantearon las diferentes etapas y construyeron colectivamente los conocimientos necesarios para abordar los problemas y dificultades identificados.

Los actores académicos, por su parte, lideraron el proceso de investigación pero fueron permeables a las exigencias o necesidades que el entorno de aplicación reclamaba. La flexibilidad con que el equipo de investigación desplegó sus intervenciones habilitó espacios de confianza e intercambios accesibles para los actores no académicos.

El rol y participación activa de los actores no académicos requirió de altos grados de flexibilidad, principalmente en las metodologías utilizadas. Por tales motivos se seleccionó el formato de investigación-acción. Para los investigadores, estos

[...] diseños se orientan a la resolución de situaciones cotidianas, así como al mejoramiento de prácticas, lo cual se alinea con los objetivos de la investigación propuesta. En tal sentido, se trata de una investigación en la que, partiendo de la identificación de una serie de problemas, se busca no solamente investigarlos sino también intervenir sobre ellos. (Viscardi y Martinis, 2016)

A través de este formato se buscó sostener la interacción entre los diferentes actores, reduciendo las eventuales diferencias entre ambos y legitimando los espacios de construcción colectiva. Un desafío fundamental para alcanzar altos niveles de involucramiento entre los actores fue sostener el contacto por largos periodos.

Dado que los investigadores reconocieron la necesidad de amortiguar la intermitencia de las interacciones entre actores, se proyectó un diseño de investigación en fases, y en cada una se utilizaron técnicas específicas para alcanzar los resultados esperados. La primera fase se focalizó en recolectar información sobre la situación del centro educativo con relación al conflicto y las formas de

abordarlo. Se contempló la perspectiva de todos los actores vinculados para generar un diagnóstico que representara las múltiples miradas sobre el problema.

La segunda fase se destinó a la identificación y generación de acciones para intervenir sobre los problemas mediante reuniones semanales con los docentes en el espacio de coordinación. Por último, una tercera fase sirvió para alcanzar un consenso y reconocer aquellas transformaciones necesarias sobre la mirada punitiva que existía en el centro educativo —principalmente desde la dirección y los docentes—. El trabajo secuencial permitió generar una idea común sobre la comprensión del conflicto que se reflejó en la elaboración de una *guía de orientación* como una herramienta alternativa.

El cuadro 2 presenta las técnicas utilizadas a lo largo de las fases identificadas en la investigación. Da cuenta de la diversidad de herramientas puestas en marcha para reconocer la voz y los conocimientos que aportan estos diferentes actores.

CUADRO 2. ETAPAS DE LA METODOLOGÍA Y TÉCNICAS UTILIZADAS

Metodología de investigación-acción	Técnicas utilizadas
Recolección de información	Reuniones (dirección, docentes, otros actores de la política pública) Entrevistas (dirección, docentes y estudiantes) Visitas/observaciones (actividades curriculares y de planificación en el centro educativo) Información secundaria (contexto socioeconómico del centro educativo) Talleres (presentación de diagnóstico)
Productos derivados de la fase 1	Diagnóstico (sobre el clima educativo)
Identificación y generación de acciones para intervenir sobre los problemas detectados	Reuniones (dirección y docentes) Talleres (ajedrez, teatro, expresión, producción audiovisual) Entrevistas (docentes y estudiantes)
Productos derivados de la fase 2	Guía de acuerdos para la convivencia
Consenso y reconocimiento de transformaciones	Reuniones (dirección, docentes, estudiantes) Talleres («café del mundo») Grupos de discusión (consenso guía para la convivencia)
Productos derivados de la fase 3	Evaluación de los dispositivos y <i>Guía para la convivencia</i>

Fuente: Elaboración propia con base en información del Programa de Proyectos de Investigación e Innovación Orientados hacia la Inclusión Social.

Etapa 3. Resultados alcanzados

Si bien el proyecto no alcanzó resultados capaces de resolver cabalmente el problema identificado, se reconocen avances intangibles sustantivos. La participación de los actores no académicos vinculados al problema indica algunas fortalezas en los logros alcanzados, así como el reconocimiento por los diferentes actores intervinientes. Esto pauta cierto nivel de apropiación de los conocimientos producidos y reconocimiento de las actividades que permitieron su aparición. La serie de instrumentos en juego, el uso de diferentes técnicas para reconocer las opiniones del conjunto de actores, la conformación de espacios comunes de aprendizaje e intercambio y el diseño de un dispositivo orientador del abordaje de conflictos permite evidenciar la importancia de la participación y apropiación de los actores directamente involucrados para la *resolución del problema*.

Como resultado tangible se creó, en forma colectiva, un dispositivo de orientación —*Guía para la convivencia*— para diferentes situaciones conflictivas en el centro educativo. El diseño fue consensado por la población vinculada y su posterior aplicación permitió modificar ciertas prácticas que se venían aplicando y que no eran compartidas. La *Guía* estableció pautas legitimadas de abordaje que, si bien no revisten soluciones definitivas al problema, se constituyen en avances significativos, en tanto incorporan una perspectiva multidimensional que excede al espacio educativo.

Proyecto B

Etapa 1. Identificación del problema y búsqueda de interlocutores

Los efectos que la subalimentación de la población tiene sobre la inclusión social son drásticos, especialmente, cuando este fenómeno se presenta durante el embarazo y la primera infancia. Existen múltiples evidencias del impacto de la mala alimentación de madres gestantes sobre el *capital neuronal* en la primera infancia. A este problema se suma la desnutrición resultante de sobrepeso y obesidad, fenómenos caracterizados por las deficiencias de micronutrientes. Estos problemas se agravan cuando aparecen las parasitosis humanas, prevalentes en contextos de vulnerabilidad social. Tomando en cuenta esta compleja situación, el proyecto buscó abordar la seguridad alimentaria y nutricional, involucrando a la población directamente afectada. En este marco, el proyecto de investigación se propuso revertir la escasa participación de las personas en la construcción de soluciones a sus problemas, mediante la producción propia de alimentos.

La contraparte no académica con la cual se presentó la propuesta de investigación fue el Programa Uruguay Crece Contigo (UCC) del Ministerio de Desarrollo Social. Se trata de una política pública que apunta a consolidar un sistema de protección integral a la primera infancia mediante acciones focalizadas de cuidados y protección de las mujeres embarazadas y de niños y niñas menores de 4 años. Ya existía una relación previa entre el equipo de investigación, orientado a la agricultura urbana y a la investigación sobre parasitología, con los técnicos de UCC. En el marco del Proyecto B, la vinculación se dio a través de dos equipos técnicos territoriales que mediaban sus intervenciones con la población objetivo.

A medida que las estrategias de intervención del proyecto fueron desarrollándose, surgieron más actores no académicos que aportaron nuevas perspectivas. Como contrapartida se sumó complejidad para la organización del trabajo colectivo, intensificando *idas y vueltas* entre las partes involucradas.

Etapa 2. Encuentro entre actores, tipo de participación y desarrollo de la investigación

La vinculación previa entre los investigadores de Facultad de Agronomía y el equipo técnico de UCC contribuyó a la identificación colectiva de los problemas de salud alimentaria y nutricional de determinados sectores vulnerables de la población. De esta manera, se localizaron dos zonas en Montevideo que presentaban niveles de vulnerabilidad alimentaria y socioambiental. Una vez definidos, se trabajó con las familias residentes buscando mayor información que permitiera definir el problema y las dimensiones que se tendrían en cuenta para su abordaje. Para delimitar el problema, se hizo un trabajo *puerta a puerta*, relevando opiniones y demandas de los propios actores. La parti-

cipación de los directamente afectados por la problemática fue dificultosa, producto de las múltiples vulnerabilidades que los atraviesan. La definición del problema contó entonces con el respaldo de los técnicos de la política pública.

El encuentro e intercambio entre actores tuvo lugar en dos zonas de Montevideo. El equipo de investigación reconoció que la falta de un espacio físico adecuado en el territorio para el desarrollo de las actividades colectivas dificultó el proceso. Tomando en cuenta esto, se priorizó el encuentro *cara a cara* entre familias e investigadores y se desarrollaron instancias participativas más esporádicas. Así, la validación del espacio de intervención, de acuerdo con la opinión de los investigadores, se trató de un proceso largo que se sustentó en el intercambio de recursos simbólicos y la construcción de relaciones de confianza para enfrentar diferentes tipos de dificultades. De acuerdo con lo explicitado, «[...] supuso un largo proceso de construcción del vínculo con vecinos, mediado por la confianza, acuerdos sobre las líneas a seguir en el proyecto y una unificación de las demandas» (Bellenda y Linari, 2019).

A pesar de la existencia de una demanda concreta e interés de las familias por adquirir experiencia y conocimiento sobre la producción de alimentos, se presentaron diversos imprevistos. La situación socioambiental fue apremiante y condicionó las formas de producción de alimentos en un territorio contaminado, inundable y con escaso acceso a bienes y servicios de todas las familias (vivienda, servicios como agua y luz, alimentación, salud, etc.). En este sentido, el mayor desafío del proceso constituyó en encauzar el vínculo entre las familias, la producción y consumo de alimentos y la participación barrial en función de sus intereses, demandas concretas y su viabilidad.

El proyecto fue liderado, principalmente, por el equipo de investigación, que cumplió un rol fundamental en la definición de las actividades. Las familias atravesaron obstáculos de distinta naturaleza para sostener la participación a lo largo del proceso y desplegaron un rol de informantes calificados limitando su intervención a actividades puntuales. La vulnerabilidad de la población mostró la necesidad de establecer mecanismos alternativos de vinculación, capaces de adaptarse a la complejidad que presentaba el contexto.

Los técnicos de UCC, contraparte del proyecto, mostraron una participación intermitente producto de modificaciones en la intervención —la dirección de UCC cambió la forma de acceso al territorio mientras el proyecto de investigación era ejecutado—. Si bien los operadores territoriales de UCC oficiaron de mediadores con las familias, fue difícil mantener una vinculación estable. En este sentido, los actores de la política funcionaron como cooperantes puntuales.

Las metodologías desarrolladas a lo largo del proyecto fueron mixtas. Combinaron herramientas para extraer información y datos de parte de los actores no académicos para su posterior procesamiento, con aquellas que buscaron involucrar activamente a los actores no académicos para recabar información, construir el problema y las posibles soluciones. Ahora bien, las variables contextuales incidieron en la forma que se desarrolló el proyecto, limitando sus alcances, y cercenaron las posibilidades de dar cumplimiento a los objetivos planteados. De este modo, algunos conflictos existentes en el territorio, preexistentes a la instalación del proyecto, obstaculizaron el desarrollo de actividades colectivas. En contrapartida, la trama de actores institucionales presentes en el territorio dinamizó menos de lo esperado el intercambio y la apropiación de los vecinos.

A pesar de las dificultades, el tipo de encuadre metodológico diseñado por el equipo de investigación brindó un margen acotado para consolidar el proceso de investigación en diálogo directo

con las demandas y dificultades de la población. En el cuadro 3 se presentan las técnicas utilizadas en las etapas identificadas en el proyecto.

CUADRO 3. ETAPAS DE LA METODOLOGÍA Y TÉCNICAS UTILIZADAS

Metodología aplicada	Técnicas utilizadas
Recolección de información	Entrevistas (puerta a puerta con familias) Trabajo individual con las familias Reuniones (red territorial, UCC) Entrevistas (actores de la política)
Productos derivados de la fase 1	Diagnóstico de las condiciones ambientales y sanitarias
Identificación y generación de acciones para intervenir sobre los problemas detectados	Talleres para la construcción de huertas Talleres para reconocimiento de suelo
Productos derivados de la fase 2	Instalación de 10 huertas urbanas
Consenso y reconocimiento de transformaciones	Reuniones Talleres
Productos derivados de la fase 3	Evaluación de los dispositivos

Fuente: Elaboración propia basada en información del Programa de Proyectos de Investigación e Innovación Orientados hacia la Inclusión Social.

La instalación de las huertas fue un resultado tangible del proyecto, que tradujo resultados intangibles como la construcción de acuerdos y lazos de confianza para emprender un trabajo colectivo entre las familias y el equipo de investigación.

Etapa 3. Resultados alcanzados

Al igual que en el Proyecto A, no es posible señalar que este proceso haya alcanzado resultados capaces de resolver cabalmente el problema identificado, cuya complejidad limita la resolución definitiva en un solo ciclo de investigación. Sin dudas, los efectos de este tipo de proyectos de investigación contribuyen, paulatinamente, a mejorar la situación de vulnerabilidad de las familias involucradas.

Concretamente el proyecto realizó un diagnóstico sobre la salud alimenticia y nutricional de las familias vinculadas y las condiciones medioambientales de las diferentes zonas. A su vez, logró atraer el interés de las familias para la construcción de huertas urbanas que permitieran mejorar la calidad de la alimentación. La construcción de las huertas logró, mediante la adaptación de modelos innovadores de cultivo agroecológico a pequeña escala, adecuarse a los recursos, a las condiciones socioambientales y a los requerimientos nutricionales de las familias con las cuales se trabajó. Estos espacios sirvieron para el intercambio de conocimientos de los diferentes actores, familias y actores académicos.

5. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES

El objetivo general de este documento fue analizar a través de dos casos cómo se presentan las vinculaciones entre actores académicos y no académicos. Como fuera adelantado, el IIS promueve la apertura de agendas de investigación universitarias hacia problemáticas sociales que sue-

len permanecer ocultas o alejadas de las dinámicas académicas más tradicionales. Los actores directamente afectados por esas problemáticas se vinculan con actores académicos en la búsqueda de soluciones conjuntas. Para llevar adelante este tipo de proyectos son imprescindibles dos elementos: la instalación de un espacio de intercambio entre los diferentes actores y el desarrollo de habilidades que permitan incorporar perspectivas ajenas a las propias para abordar la complejidad de los problemas.

Ambos elementos ilustran los cambios por los que atraviesan los actores académicos y no académicos al plantearse procesos de producción de conocimiento en interacción. Al situar las agendas de investigación en un contexto concreto se registran los movimientos que provienen del ámbito no académico. La identificación y delimitación de un problema, así como su posterior construcción, encuentra a los actores no académicos desplegando un rol activo e incisivo. Sin embargo, la participación no culmina allí, se extiende a lo largo del proceso de producción de conocimiento y se traduce en la elaboración de una hoja de ruta —metodología— legitimada y compartida por el conjunto de actores.

De esta manera, *colaboración* y *coproducción* son modalidades específicas de los contratos implícitos que se celebran entre actores académicos y actores no académicos en procesos de producción de conocimiento caracterizados por la interacción como los descritos anteriormente. Dentro de estos acuerdos se movilizan paradigmas de producción de conocimiento y recursos capaces de abordar la complejidad intrínseca de los problemas a los que se enfrentan sectores vulnerables de la sociedad. Estas modalidades están atravesadas por vínculos bidireccionales que se constituyen a lo largo del intercambio cognitivo. En este contexto, la segunda etapa es el núcleo de los procesos de producción de conocimiento en interacción. La densidad con que se resuelvan los vínculos en su interior no solo determina la sostenibilidad del proceso de interacción, sino que condiciona el tipo de proceso de producción de conocimiento.

Durante la segunda etapa se movilizan recursos que se irán reforzando en función de las características del problema, de los actores participantes y de la forma en que logran apropiarse del espacio. Esta acción está dada, en gran medida, por la cohesión de los actores no académicos y la potencia de su accionar colectivo: aquellos actores con mayor capacidad de acción colectiva poseen más herramientas para constituirse en actores con agencia.

En efecto, si se analiza con detenimiento la etapa 2 del Proyecto A se observan grados importantes de organización de los actores no académicos que resultaron en la construcción de redes de vinculación e intercambio entre el conjunto de actores involucrados. Este proyecto tiende hacia el tipo ideal de coproducción porque los vínculos y los recursos intercambiables son sostenidos a lo largo de todo el proceso de producción de conocimiento. Si bien al inicio de la investigación hay una mayor intensidad en los intercambios, estos no se diluyen a lo largo del proceso. La vinculación previa entre actores facilitó la interacción porque existían lazos de confianza que se acrecentaron al momento de identificar colectivamente el problema. En este proyecto se observa que el estrecho vínculo con el actor no académico, que transita y reconoce al problema, respalda su participación continua en las sucesivas etapas de producción de conocimiento. El centro educativo, y toda su comunidad, participó activamente a lo largo de todo el proceso de investigación: junto con ellos se definían y consensuaban las actividades a desarrollar, se problematizaban los temas emergentes y se incorporaban cotidianamente los conocimientos generados.

En el Proyecto B se observa cierta orientación hacia la *colaboración*. Si bien se constata la construcción de vínculos entre vecinos, entre el equipo de investigadores y los operadores territoriales de la política pública no se procesó un espacio de intercambio enriquecedor para todos los participantes. Se *prestan prácticas y saberes* pero no se constata una apropiación colectiva. Los actores no académicos participantes, producto de causas asociadas al contexto que debilitaron notoriamente su capacidad de agencia, no lograron articular sus intereses, incidir activamente en el proceso de producción de conocimiento ni apropiarse cabalmente de los resultados alcanzados. El alejamiento de los operadores territoriales de UCC fue un factor que sumó debilidad y condicionó el devenir de la investigación.

A pesar de las diferencias, se observan ciertas similitudes. En ambos casos, el intercambio entre los actores participantes contribuyó a la consolidación de procesos de aprendizaje mutuo: mientras los actores no académicos ampliaron las herramientas para reconocer y enfrentar aquellos problemas que los afectaban directamente, los investigadores aprehendieron el problema y produjeron conocimiento a partir del direccionamiento de sus agendas.

CUADRO 4. PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN INTERACCIÓN

Problema de inclusión social como origen de interacción	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Resultado de la interacción
Proyecto A. Conflictividad en el ámbito educativo	Fuertes vínculos previos entre actores (autoridades de centro educativo y estudiantes)	Participación constante de actores no académicos	Elaboración colectiva de resolución de problema	Coproducción
Resultados de la interacción	Identificación colectiva de problema	Definición conjunta de plan de trabajo	Construcción de dispositivo para el abordaje y contención de conflictos Fortalecimiento de vínculo con comunidad Establecimiento de nuevos espacios para la participación	
Proyecto B. Subalimentación en primera infancia	Escasos vínculos entre actores (técnicos de la política pública) y debilidad organizativa de usuarios	Participación intermitente de actores no académicos (técnicos de la política pública y usuarios)	Elaboración unilateral de resolución de problema	Colaboración
Resultados de la interacción	Identificación unilateral del problema	Definición unilateral de plan de trabajo	Identificación de zonas de intervención Construcción de diez huertas	

Fuente: Elaboración propia basada en información del Programa de Proyectos de Investigación e Innovación Orientados hacia la Inclusión Social.

El cuadro precedente ilustra el modo en que cada etapa de la interacción, determinada teóricamente, genera movimientos que inciden en la etapa siguiente, definiendo un resultado concreto en clave de coproducción o colaboración. Así, la definición colectiva del problema en el Proyecto A se transforma en la elaboración conjunta del plan de trabajo y la metodología que confluye en la reso-

lución, vincular, del problema que motivó la interacción original entre actores académicos y no académicos. Contrariamente, en el Proyecto B se observa que los escasos vínculos entre actores y las dificultades derivadas de condiciones estructurales de los usuarios, así como dificultades propias de la dinámica política, decantaron en una identificación unilateral del problema y del plan de trabajo. La interacción también fue menguada a lo largo del esquema de trabajo propuesto y determinó la construcción, también unilateral y probablemente menos legitimada que en el caso del Proyecto A, de la resolución del problema que propició el encuentro. En este caso, las dinámicas propias de la colaboración se hicieron presentes en cada una de las etapas definidas.

Del análisis de estos dos proyectos surgen tres consideraciones:

- i. la capacidad de participación del actor no académico está directamente asociada a las condiciones materiales e institucionales que lo sustentan (usuarios directos, atravesados por dinámicas de exclusión, carecen de incentivos suficientes para sostener procesos participativos y de interacción);
- ii. el rol de actores no académicos mediadores (como los técnicos de UCC o el cuerpo docente del centro educativo) es fundamental para el sostenimiento de la interacción y para resolver mediaciones vinculares y cognitivas;
- iii. es imprescindible indagar en alternativas de interacción que fomenten el empoderamiento de los actores no académicos; en ese punto, la participación sostenida de actores mediadores —política pública, sociedad civil organizada, etc.— puede ser una alternativa práctica a implementar.

La evidencia analizada en este documento sugiere que este programa de fomento a la investigación universitaria puede potenciar trabajos académicos que materializan la noción de *agenda situada de conocimiento*. Si bien este texto solamente examinó dos proyectos específicos, permitió articular aspectos materiales y simbólicos que se movilizan en el marco de procesos de producción de conocimiento en vinculación. Proyectos orientados a la mejora de la calidad de vida y bienestar social de grupos vulnerables de la población requieren estrategias de vinculación orientadas a disminuir condiciones de desigualdad social.

El intercambio sostenido entre actores enriquece procesos de aprendizaje a la vez que potencia el empoderamiento de grupos participantes en la medida que las dificultades logran traducirse en logros materiales o simbólicos. La usabilidad de los conocimientos es mayor en la medida que estos resultan de procesos de interacción en los que se ponen en juego diferentes modalidades de producción de conocimiento. Colaboración y coproducción de conocimientos en interacción pueden ser estimuladas de forma más explícita desde el IIS a efectos de potenciar procesos socialmente más robustos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acemoglu, D., y Robinson, J. (2012). *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Buenos Aires: Ariel.
- Alzugaray, S., Mederos, L., y Sutz, J. (2011). La investigación científica contribuyendo a la inclusión social. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 6(17), 11-30.

- Alzugaray, S., Mederos, L., y Sutz, J. (2013). Investigación e innovación para la inclusión social: la trama de la teoría y de la política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (48) 25-50.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation, *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216-224.
- Arrow, K. J. (1971). Political and economic evaluation of social effects and externalities. En M. Intrilligator (ed), *Frontiers of Quantitative Economic*. Amsterdam: North Holland.
- Arocena, R., Bortagaray, I., y Sutz, J. (2008). *Reforma universitaria y desarrollo*. Montevideo: ProyectoUniDev, Impresora Tradinco.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2013). Innovación y democratización del conocimiento como contribución al desarrollo inclusivo. En G. Dutrénit y J. Sutz (eds.), *Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia latinoamericana*. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A. C. y LALICS.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Montevideo: Unesco.
- Bellenda, B., y Linari, G. (2019). *Del dicho al hecho. Uruguay Crece y Cultiva Contigo. Huertas familiares agroecológicas para la Seguridad Alimentaria y Nutricional y el desarrollo de redes locales. Informe final*. Montevideo: Programa de investigación e innovación orientada hacia la inclusión social. Comisión sectorial de investigación científica. Universidad de la República.
- Bianco, M. et al. (2010). Investigación orientada a la inclusión social: complejidades y desafíos para el contrato social de la ciencia en contextos de subdesarrollo. En *Esocite 2010. VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*. Buenos Aires, 20-23 de julio de 2010.
- Blackstock, K. L. et al. (2007). Operationalising sustainability science for a sustainability directive? Reflecting on three pilot projects. *Geographical Journal*, 173(4), 343-357.
- Bril, T., Maillet, A., y Mayaoux, P. (2017). ProcessTracing. Inducción, deducción e inferencia causal, *Revista de Ciencia Política*, 37(3), 659-684.
- Bunders, J. et al. (2010). How can transdisciplinary research contribute to knowledge democracy? En R. In 't Veld (ed.), *Knowledge Democracy – Consequences for Science, Politics and Media*. Heidelberg: Springer.
- Cassiolato, J., y Lastres, H. (2003). *Novas políticas na era do conhecimento: o foco em arranjos produtivos locais*. Río de Janeiro: Instituto de Economía, UFRJ.
- CEPAL. (2019). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Delgado, A. (2010). ¿Democratizar la ciencia? Diálogo, reflexividad y apertura. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(15). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132010000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Goertz, G. y Mahoney, J. (2012). *A Tale of Two Cultures: Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences*. Princeton: Princeton University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge – the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hess, D. (2007). *Alternative Pathways in Science and Industry. Activism, Innovation, and the Environment in an Era of Globalization*. Cambridge: The MIT Press.
- Jasanoff, S. (2003). Technologies of humility: citizen participation in governing science, *Minerva*, 41(3), 223-244.
- Jasanoff, S. (2004). Science and citizenship: a new synergy. *Science and Public Policy*, 31(2), 90-94. doi:10.3152/147154304781780064
- Leach, M., Scoones, I., y Wynne, B. (eds.). (2005). *Science and citizens. Globalization and the challenge of engagement*. Londres: Zed Books.
- Longino, H. (1990). *Science as Social Knowledge*. Princeton: Princeton University Press.

- Lundvall, B. A. (1988). Innovation as an interactive process- from User-Producer interaction to the National System of Innovation. En G. Dosi et al. (eds.), *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Pinter Publishers.
- Naidorf, J., y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, 44, 19-46.
- Nowotny, H., Scott, P., y Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Regeer, B., y Bunders, J. (2009). *Knowledge co-creation: interaction between science and society: a transdisciplinary approach to complex societal issues*. Den Haag: RMNO/COS.
- Robinson, J. (2008). Being undisciplined: Transgressions and intersections in academia and beyond. *Futures*, 40, 70-86.
- Viscardi, N., y Martinis, P. (2016). *Casa Educativa. Hacia una construcción plural del centro educativo. Proyecto de investigación*. Montevideo: Programa de investigación e innovación orientada hacia la inclusión social. Comisión sectorial de investigación científica. Universidad de la República.
- Viscardi, N., y Martinis, P. (2019). *Casa Educativa. Hacia una construcción plural del centro educativo. Informe final*. Montevideo: Programa de investigación e innovación orientada hacia la inclusión social. Comisión sectorial de investigación científica. Universidad de la República.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>