

¿Qué conocimiento para qué desarrollo? Reflexiones desde la investigación universitaria

ALEJANDRA BONI, M^a DE LOS LLANOS
GÓMEZ-TORRES, ROSE MARY MCGEE
Y JORDI PERIS*



PALABRAS CLAVE

Investigación; Estudios en Desarrollo; Universidad; Conocimiento transformador.

RESUMEN El artículo aborda distintas cuestiones relativas a los Estudios en Desarrollo. Intenta responder a qué significa un conocimiento transformador que busque un cambio social, cuáles han de ser los procesos de creación y difusión de este conocimiento y bajo qué circunstancias se producen. Además se identifican las barreras y las potencialidades de la universidad para un conocimiento de estas características así como las que ofrece la política de cooperación en el momento actual.

KEYWORDS

Research; Development Studies; University; Transformative knowledge.

ABSTRACT This paper raises various questions related to Development Studies. It addresses what transformative knowledge for social change means, how it is being created and spread, and under which circumstances this takes place. Additionally, the paper identifies the barriers and potential in respect of knowledge of this kind, that are offered by the contemporary Spanish University system and Development Aid system.

MOTS CLÉS

Recherche; Etudes de Développement; Université; Connaissance transformatives.

RÉSUMÉ Ce document soulève diverses questions relatives aux études de développement. Il aborde les connaissances transformatives en tant que moyens de changement

* Alejandra Boni y Jordi Peris pertenecen al Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética de la Universidad Politécnica de Valencia. M^a de los Llanos Gómez-Torres pertenece al Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de Valencia, España. Rose Mary McGee es miembro del Participation, Power and Social Change Team, Institute of Development Studies.

social, comment sont créés et la propagation des memes, et dans quelles circonstances cela se produit. D'une autre part, le document identifie les obstacles et les possibilités en cette matière, qui sont offerts par le système universitaire espagnol contemporain et par le système d'aide au développement.

Introducción

El conocimiento y el uso que de él se hace son piezas fundamentales para el cambio social. Las universidades están en una posición privilegiada para contribuir a la creación de este tipo de conocimiento pero esta tarea no puede ser hecha de manera aislada, dando la espalda a otras personas y colectivos. En nuestra opinión, el conocimiento realmente transformador ha de ser generado con la participación de diferentes actores, procurando dar voz a las personas marginadas en la sociedad. En este artículo queremos abordar distintas cuestiones relativas a lo que significa un conocimiento transformador que busque un cambio social, cuáles han de ser los procesos de creación y difusión de este conocimiento y bajo qué circunstancias se producen estos procesos.

Estas reflexiones las haremos al hilo de un debate actual en el campo de los Estudios sobre Desarrollo (ED) y que nos interesa particularmente introducir en el contexto universitario español. Los ED son un campo relativamente reciente de los estudios académicos; la primera vez que se empleó el término fue tras la Segunda Guerra Mundial y muchas de las revistas en este campo fueron fundadas entre los cincuenta y los setenta. Björn Hettne, en su *Development Theory and the Three Worlds*, define los ED como un campo interdisciplinario, orientado a la resolución de problemas, que analiza el cambio social en un contexto mundial de desigualdades materiales, pero teniendo en consideración la especificidad de diferentes sociedades en términos de historia, ecología, cultura, etc. (1990: 4); están típicamente caracterizados por un interés normativo y por la influencia en las políticas (1995: 12).

Para guiar nuestras reflexiones hemos partido de las discusiones que tuvieron lugar en 2006, en el Institute of Development Studies (IDS) de Sussex, Reino Unido, una de las instituciones más decanas en ED en el mundo. El IDS, para *reinventar* la investigación en desarrollo (como ellos mismos lo definieron) planteó un proceso de reflexión con sus contrapartes a lo largo de todo el mundo, denominado IDS40, indicando el número 40 los años de existencia de esta institución. Durante el 2006 se realizaron 46 mesas redondas en las que se plantearon los temas clave de la agenda futura de

la investigación en desarrollo (Haddad y Knowles, 2007). También hemos incorporado algunas de las reflexiones que se han producido en el recientemente celebrado I Congreso Internacional de los Estudios en Desarrollo organizado por la Red Española de Estudios en Desarrollo y dedicado a los desafíos de los ED¹.

Las cuestiones clave: qué, para qué, cómo y dónde se produce un conocimiento transformador

Qué conocimiento y para qué son dos preguntas imposibles de desligar ya que, si asumimos que el conocimiento que se quiere generar ha de contribuir a la transformación social, no podemos hablar de cualquier tipo de conocimiento, sino de uno muy determinado que ha de ser generador de cambios y transformaciones. Como señala Fitzgerald (2012), los ED son en esencia estudios críticos, que buscan trasladar las teorías de las ciencias sociales a la comprensión práctica y que proporcionan evidencias empíricas para el cambio. Este cambio no viene definido por criterios geopolíticos sino, sobre todo, por los intereses de las personas más pobres y en desventaja.

En la misma línea, Taylor *et al.* (2006) acentúan cuáles han de ser los objetivos del conocimiento y subrayan que este ha de perseguir el cambio social definido como: proceso de diálogo, debate y acción; que provoca grandes cambios en las normas sociales y se caracteriza generalmente por poner de manifiesto y legitimar voces discordantes, particularmente aquellas de los más marginados en la sociedad; y conlleva mejoras en sus derechos, titularidades y condiciones de vida.

Queremos proponer dos temas para la discusión que nos parecen especialmente relevantes para nuestro análisis posterior sobre la universidad: el primero hace referencia al conocimiento de *carácter interdisciplinar*, que consideramos una condición básica en los ED, y el segundo se refiere *al tipo de investigación* que se suele desarrollar en los mismos.

Tradicionalmente, la investigación en este campo ha estado dominada por la disciplina económica, aunque reconociendo las importantes contribuciones que otras disciplinas, (Harris, 2002; Williams, 2003). La perspectiva que aquí defendemos no es la de un enfoque pluridisciplinar, sino el enfoque interdisciplinar crítico que no solo requiere *colaboración* entre las disciplinas, sino que nos obliga a interaccionar, interrogándonos sobre los porqués de los marcos teóricos que han servido para legitimar los discursos sobre el desarrollo, sobre

¹ Para ampliar la información sobre este Congreso, puede consultarse <http://congresoreedes.unican.es/> [fecha de consulta 3 de diciembre de 2012].

las metodologías utilizadas y también sobre las necesidades e intereses de aquellos que no han tenido oportunidad de ser oídos (Torres, 1994). Como apunta Domínguez (2012), la interdisciplinariedad es un modo de practicar la investigación, no se aprende, se practica. Como sostiene Michaud (1972: 285, citado en Domínguez, 2012): la interdisciplinariedad es “una perspectiva mental que combina la curiosidad con la apertura mental y el espíritu de aventura y descubrimiento”, por lo que se trataría de un verdadero “modo de vida”.

La segunda cuestión que queremos plantear es la de las características de los ED como un tipo de *investigación social aplicada*, diferenciándolos de la investigación básica. Vamos a seguir la propuesta de Patton (1990) recogida y ampliada en Mikkelsen (2005) para caracterizar estos dos tipos, a los que vamos a añadir la investigación-acción, que es un tipo de investigación que encaja en gran medida con la discusión sobre qué tipo de conocimiento y para qué. Somos conscientes de que vamos a categorizar de manera simple estos tipos de investigación, pero nos parece pertinente realizar esta distinción para ilustrar, posteriormente, los límites que la universidad pone a determinadas investigaciones que pueden ser más útiles para el cambio social.

Los tipos de investigación que se adaptan mayormente a la producción del cambio social son los de la investigación-acción (centrada en los problemas de la gente) y, de manera más indirecta, los producidos por la investigación social aplicada (orientada al entendimiento y la solución de problemas claves para el desarrollo humano de las personas, etc.). A la investigación básica le faltaría la característica de la interdisciplinariedad y aplicabilidad, que son condiciones inherentes para la transformación social (Mikkelsen, 2005).

¿A través de qué procesos?

La siguiente pregunta nos remite a cómo ha de ser generado, gestionado, evaluado y difundido ese conocimiento transformador.

Aún siendo conscientes de que existen importantes barreras en las instituciones universitarias, queremos proponer la co-generación de conocimiento entre los múltiples actores que participan de la generación del mismo, pero prestando especial importancia a aquellas personas más marginadas por la sociedad. Es decir, sin perder de vista la pregunta de *quién es la realidad es la que cuenta* (Chambers, 1997).

No queremos minusvalorar la importancia de las instituciones de investigación del Norte pero sí mantenemos que estas instituciones, en el proceso de generar conocimiento, han de contar con la *participación de las personas, los protagonistas del desarrollo* y su *conocimiento* (Edwards, 2007). Este planteamiento se basa en la premisa de que la razón de la marginación y pobreza de dichos

protagonistas del desarrollo *no* es su ignorancia, sino un bagaje histórico y una serie de injusticias estructurales globales, regionales, nacionales y locales, así como su posición relativa en una constelación muy desequilibrada de relaciones de poder.

La idea de la cogeneración de conocimiento nos lleva a plantear dos cuestiones críticas.

¿Quién tiene que participar y cómo? y ¿cuál ha de ser la actitud y la ética del investigador?

Proponemos una participación real en el proceso de generación de conocimiento por parte de todos los actores que intervienen en el mismo. Eso significa preguntarse sobre cómo y por quién se deciden los problemas de investigación, las voces que tienen que ser oídas, quién controla el proceso, quién tiene la propiedad de los resultados y el beneficio de la investigación. Además de si es útil que un investigador en desarrollo se dedique a esclarecer preguntas que solo le interesan a él mismo y si es éticamente defendible que lo haga utilizando dineros destinados a la cooperación para el desarrollo, cuando la definición de su tema de investigación haya sido tan ajena a las injusticias experimentadas por gente en países del Sur global, y tan limitada a perseguir sus propios intereses intelectuales y el avance de su carrera profesional en la universidad.

Y esto nos lleva a preguntas como ¿quién decide la agenda de la investigación y cómo?; ¿cuáles son los medios de colaboración no jerárquicos?; ¿cómo pueden ser influidos los más poderosos?; ¿qué tipo de investigación reduce la pobreza? y ¿cuáles son los canales de transmisión entre el conocimiento y el cambio social?

¿Dónde se ha de generar el conocimiento en el desarrollo? ¿Bajo qué contextos?

Al igual que no podemos hablar de que el desarrollo es solo una cuestión del Sur, la investigación en el desarrollo tiene que ser realizadas en múltiples contextos, tanto en el Norte como en el Sur. Los temas están íntimamente ligados e interrelacionados a través de múltiples contextos geográficos, así como los contextos locales se ven influidos por las dinámicas globales y viceversa. Edwards (2007) propone huir de las etiquetas Norte y Sur y pensar más bien en cadenas de eventos coordinadas. Standing y Taylor (2007) sugieren prestar atención a la naturaleza globalmente integrada de los asuntos actuales del desarrollo, a las diferencias contextuales y geográficas y las soluciones locales que responden a esas diferencias.

Edwards (2007) y Brown y Gaventa (2008) proponen como una estrategia adecuada a este intercambio de conocimiento la construcción de redes conjuntas entre la academia y las ONG; Standing y Taylor (2007) apuntan que hay que cambiar de una investigación basada predominantemente en proyectos

individuales a programas mucho más largos de partenariado que incorporen un número mayor de organizaciones en diferentes regiones, algunas de las cuales pueden no ser centros de investigación sino entidades involucradas en la incidencia política y con los cuales hay que encontrar modelos de partenariado adecuado.

Las barreras de la universidad para un conocimiento transformador en el desarrollo

Queremos destacar algunas de las barreras que, en nuestra opinión, la institución universitaria pone para la generación de un conocimiento adecuado para los objetivos del desarrollo humano. Somos conscientes de que en el marco de este artículo no podemos entrar en profundidad en la discusión sobre estos asuntos. Asimismo, también que, aunque suscribimos que la tendencia mayoritaria apunta hacia las barreras que vamos a plantear, dentro de las universidades existe una gran diversidad.

La disciplinariedad del conocimiento universitario

La primera barrera que queremos destacar es la tradicional compartimentación del conocimiento universitario en disciplinas, lo cual es uno de los obstáculos relevantes para las aproximaciones interdisciplinares. Como destaca Domínguez (2012: 9) citando el informe de 1982 del CERI (Centro de Investigación Educativa e Innovación de la OCDE), “las comunidades tienen problemas. Las universidades departamentos”. Esta manera de entender el conocimiento, según De Sousa (2005), provoca que sean los y las investigadores quienes determinan los problemas científicos que se han de resolver, definen las soluciones y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Asimismo, genera un “conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción del conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas” (De Sousa, 2005: 44).

La medición de la calidad de la investigación, el lenguaje y la fuga de cerebros

Está en las manos del investigador superar las barreras de la disciplinariedad, pero hemos de reconocer que el sistema de medición de la calidad de la investigación no incentiva precisamente este salto. Como señala acertadamente Ordorika (2008), la globalización ha producido un aumento de la competencia entre las universidades por el acceso a los recursos públicos y privados. Se manejan conceptos como la excelencia, las universidades emprendedoras, productividad y eficiencia, pero basadas en estándares internacionales que lo que miden es la productividad investigadora (como por ejemplo, Índice de Shangai o

el Suplemento de Educación de *The Times*). ¿Dónde están las “mejores” universidades? En EE UU, fundamentalmente, y algunas en el Reino Unido. Además, la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO asesoran a los responsables políticos en esta línea y condicionan sus préstamos para la inversión en educación terciaria. Ordorika denomina este proceso como de homogenización y adaptación y estratificación jerárquica (jerarquía de instituciones basadas en el estatus internacional). Estas presiones no las tienen solo los académicos del Norte sino también los del Sur, los cuales añaden a estas exigencias la mayor dificultad de encontrar fondos para realizar sus investigaciones (Standing y Taylor, 2007). En estos procesos de producción de conocimiento se impone el inglés como lengua hegemónica en detrimento de otras lenguas como el español, árabe o francés, habladas por una gran cantidad de población.

A esto hay que añadir la fuga de cerebros. Se estima que un tercio de los extranjeros que estudian en los EE UU no regresan a sus países de origen, y los que lo hacen vuelven con una cantidad considerable de conocimiento y habilidades especializadas que los impulsan a un tipo de investigación más útil para los países industrializados que para sus propios países (Task Force on Higher Education and Society, 2000).

Los temas de la investigación

¿Quién define la agenda de la investigación? La respuesta la tenemos, en parte, en los temas que hemos planteado en el anterior epígrafe. Investigar con las personas, con diferentes tipos de conocimiento, con procesos largos e imprevisible, no encaja especialmente con los estándares de la comunidad científica internacional. Se trata de temas que no prioritarios para el mercado, que mide la utilidad de la investigación en el desarrollo de productos y procesos pensados específicamente para el intercambio en el mercado (Naidoo, 2005). Esto es especialmente evidente en las llamadas tecnociencias (Slaughter y Leslie, 1997), incluyendo el tipo de investigación post-industrial en campos altamente tecnificados como la medicina, la farmacología, la biotecnología, la biología y las tecnologías de la información y la comunicación (Neave, 2002). Este tipo de investigación produce bienes que son altamente competitivos en los mercados globales a través de partenariados entre la industria y la universidad. Otros autores (Etzkowitz y Leydesdorff, 1997) añaden otro socio a esta relación, el Estado, y lo llaman la “triple hélice” de la industria, los gobiernos y las universidades.

Las dificultades para la colaboración con actores sociales

En nuestra reflexión sobre lo que implica un conocimiento transformador hemos mantenido como una característica fundamental la colaboración con organizaciones de la sociedad civil, entendiendo como actores sociales a un colectivo amplísimo de entidades no gubernamentales sin ánimo de lucro que tienen distintos fines

de carácter social. Somos conscientes de que no se trata de algo sencillo ya que la lógica de funcionamiento de la universidad y la de estos actores es bien diferente. Sin embargo, sí que creemos que existe un gran potencial en esa relación.

Roper (2002) subraya que las raíces de algunos problemas entre la universidad y las ONG pueden derivarse de diferentes aproximaciones intelectuales que, combinadas con estilos de discursos diferentes y maneras distintas de involucrarse, pueden llevar a malentendidos y oportunidades perdidas para que se produzcan aprendizajes conjuntos.

Pueden encontrarse diferencias en las maneras de concebir la investigación, más teórica para la academia y más pensada para la acción en las ONG; actitudes diferentes en el trabajo entre los “teóricos” y los “activistas” que pueden generar desconfianza entre ambos; la escasa prioridad que las ONG dan a la investigación en relación con el tiempo que invierten en la realización de las intervenciones y la poca cultura de aprendizaje que existe en estos colectivos, tendencia que, sin embargo, está cambiando en el panorama internacional (Roper, Pettit y Eade, 2003).

Bawden (2008) apunta una razón más para explicar la baja participación de los académicos en investigaciones de este tipo y es la incomodidad de muchos de ellos de ser agentes de cambio y desarrollo. Si a esto añadimos el escaso espíritu crítico que predomina en la academia impregnada, como añade Bawden, de una lógica racional-instrumentalista que impide alternativas formas de concebir la universidad y por ende el conocimiento universitario, podemos concluir que el camino no es realmente fácil.

Roper (2002) insiste en la importancia de la clarificación de los objetivos y los recursos que tendrán que ser empleados en la investigación, así como la necesidad de calibrar la participación del socio no gubernamental tomando en cuenta las necesidades, capacidades e intereses de la ONG.

Reflexiones sobre el caso español

Creemos particularmente interesante introducir este debate en el contexto universitario español, en un momento en el que, debido a los actuales cambios que está experimentando el sector de la cooperación internacional y a pesar de los recortes presupuestarios en el campo de la investigación y la cooperación internacional, consideremos que se abren nuevos espacios para la investigación en el ámbito del desarrollo y la cooperación.

Sin embargo, los ED representan solamente algo marginal en las universidades españolas. Es mucho más común encontrar centros de investigación, cursos y

másteres de estudios sobre instrumentos y estrategias de cooperación al desarrollo que estudios en desarrollo propiamente dichos. En nuestra opinión, y aún a riesgo de generalizar, apuntamos una de las debilidades mayores del caso español: el hecho de que en la universidad española no se estudian los problemas del desarrollo, sino una de las supuestas soluciones e instrumentos, la cooperación. Creemos que esto supone una barrera importante para que en España haya una seria *problematización del mundo de la cooperación* puesto que en la academia ese mundo es algo dado, definido ex ante (y estudiado) como solución, algo que hay que aprender a hacer, sin que se pase por un escrutinio serio y pluralista de la naturaleza de los problemas cuyo enfrentamiento motivó la invención del propio sistema de cooperación.

En relación con la disciplinariedad del conocimiento universitario

La fragmentación en disciplinas del conocimiento universitario viene determinado por la ANECA que define cinco comisiones: Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Arte y Humanidades. Cada una ellas engloba a su vez una serie de campos que aglutinan un número elevado de áreas de conocimiento.

Ninguna de ellas se corresponde unívocamente con los ED². Así, podemos encontrar áreas de conocimiento del campo de la economía que podrían reivindicar a los estudios en desarrollo como una subdisciplina, pero a su vez los estudios en desarrollo beben de muchas otras áreas de conocimiento como la antropología social, le ciencia política o la geografía humana, entre otras.

Esta fragmentación en disciplinas ha generado que el desarrollo, como temática de investigación, haya sido abordado desde enfoques, métodos y problemáticas muy diferenciadas. Por ello, frente a la deseable interdisciplinariedad de los conocimientos en desarrollo, lo que encontramos es en panorama de estudios muy fragmentado en el que los investigadores que trabajan la cuestión “desde” una determinada disciplina ignoran una parte importante de las propuestas que se hacen “desde” otras.

De hecho, las disciplinas se reconocen e identifican por las publicaciones académicas donde se exponen los resultados de los procesos de investigación, y por los ámbitos académicos, intelectuales o científicos a los cuales pertenecen los investigadores. Así, la fragmentación se manifiesta en la existencia de publicaciones en congresos y foros que son totalmente desconocidos para otros investigadores de materias similares. Como noticia positiva en el panorama español y precisamente

² Domínguez (2012) señala que en el caso inglés, en el año 2008, los ED se reconocieron como área de conocimiento dentro de un gran panel en el que están diversas áreas propias de las ciencias sociales.

para agrupar investigadores e investigadoras especializados en los ED, cabe destacar la formación de REEDES, a la que nos referíamos al inicio de este artículo.

En relación con la medición de la calidad de la investigación y el lenguaje científico

En el contexto de la universidad española, la ANECA (2008) mide la investigación por “la calidad internacional en su especialidad y que haya dado lugar a resultados reflejados en publicaciones, patentes, actividades de transferencia tecnológica o a trabajos que representen una innovación y avance en su campo o que haya tenido un impacto económico-social significativo”. Al hablar de publicaciones se refiere, básicamente, a publicaciones científicas en revistas indexadas de reconocido prestigio u otros artículos difundidos en ámbitos académicos. Esto da una idea clara de quién es considerado como el destinatario del conocimiento científico de calidad: los propios científicos.

Retomando la cuestiones antes planteadas sobre qué conocimiento y para qué, parece claro que la cuestión de la medición de la calidad investigadora promueve espacios de interacción y difusión entre científicos y académicos, y no espacios de interacción entre científicos y otros actores sociales. Así, el conocimiento científico lo es porque interesa a los científicos.

Viendo por tanto qué tipo de procesos conducen a generar investigación de calidad, se aprecia que estos están muy alejados de la perspectiva de una investigación-acción participativa orientada a la transformación social. Esto es así porque para ella el interés del conocimiento generado no depende de que sea o no publicado en una revista científica, sino de que sea útil a determinados actores sociales para incidir y mejorar sus condiciones de vida. Por tanto, el investigador que pretende trabajar bajo esta perspectiva es imposible que vea reconocido el “producto” principal de su trabajo, es decir, el conocimiento desarrollado conjuntamente con actores externos al ámbito científico-académico.

De este mismo modo, aunque esto no es algo distintivo de la investigación española, la calidad de las investigaciones se mide por el hecho de haber sido publicada en foros de lengua inglesa. Si asumimos que el conocimiento es transformador porque empodera a determinados actores sociales, estos no tienen porque ser capaces de desempeñarse en inglés ni de leer revistas académicas.

En ese sentido, los estudiosos del desarrollo que apuestan por un tipo de conocimiento transformador como el descrito en la presente comunicación, se ven en la tesitura de complementar las actividades propias de los procesos de investigación-acción participativa, con la necesidad de publicar sus resultados en foros científicos que no siempre reconocen el valor de este tipo de conocimientos y muchas veces ni saben situarlos disciplinariamente hablando.

En relación con los temas y la financiación pública de la investigación

El esquema de financiación pública español no prima las investigaciones orientadas hacia el cambio social. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011 no existe referencia alguna a líneas de investigación concreta en estudios en desarrollo. Por ejemplo, no existen alusiones a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) lo cual, por un lado, certifica el desinterés de las instancias gubernamentales estatales del campo científico por vincular investigadores del estado español a la lucha contra la pobreza y la desigualdad y, por otro, el escaso impacto del debate abierto a propósito de los ODM en los últimos años en esas mismas instancias.

El mismo plan da a entender que los instrumentos propios para la investigación en desarrollo con las regiones de Latinoamérica y el Magreb, pasan por las actuaciones de la AECID que, en materia de cooperación interuniversitaria y científica con estas regiones, abarcan la cooperación al desarrollo y la cooperación internacional en I+D+I. Lo cual se traduce en definitiva en el programa de formación superior (becas) de recursos humanos para extranjeros en universidades y centros españoles del MAEC y en los Programas de Cooperación Interuniversitaria (PCI). En segundo lugar, los interlocutores pueden ser solo universidades del Norte y del Sur, excluyendo otro tipo de actores sociales. En tercer lugar, solo se cubren los gastos de movilidad de las investigaciones no permitiéndose gastos de personal investigador a cargo del proyecto lo que es habitual en otro tipo de convocatorias más “tradicionales” de investigación. Por último, la duración máxima de los proyectos es de un año prorrogable a dos, lo que imposibilita la realización de investigaciones en tiempos razonables y acordes con la dinámica investigadora.

Otras convocatorias son las que provienen de las entidades autonómicas con competencias en cooperación al desarrollo. En un primer momento, parecieron ilustrar un interés por potenciar la investigación en las universidades. Sin embargo estas convocatorias no han tenido la repercusión que se esperaba en el ámbito de la investigación. En su mayoría son convocatorias abiertas que incluyen temas de investigación y formación. Siendo muchas de ellas utilizadas para la financiación de Masters, cursos y jornadas o para el fortalecimiento de las estructuras de fomento de la cooperación en las universidades. También están abiertas a proyectos de cooperación que, aunque incorporando temas de investigación, salvo excepciones no dejan de ser proyectos de cooperación a corto plazo que no propician la investigación en desarrollo.

También se dan experiencias positivas como puede ser el caso de las líneas abiertas por la Fundación Carolina a través del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI). Sin embargo, se trata de convocatorias con escasos fondos y muy concurridas, lo que permite financiar un reducido número de proyectos por convocatoria.

El Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 pareció que avanzaba en la defición de intrumentos propios para la investigación en ED así como un marco de colaboración con el Ministerio de Ciencia e Innovación. Llegó a haber una convocatoria específica para financiar acciones de investigación en el año 2011 que no ha vuelto a repetirse en 2012.

Por otro lado, y como nota positiva, se destaca que en el borrador del IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 hay distintas referencias a la importancia de la investigación relacionada con tres elementos: 1) personal formado y con trayectoria investigadora; 2) recursos financieros, y 3) procedimientos convenidos de evaluación de la investigación y de atribución de méritos a sus autores. Sin embargo, y tal y como el borrador apunta (página 46), la escasa disponibilidad de recursos públicos compromete la financiación de estas acciones y, al igual que pasa con otros ámbitos de la cooperación, lo hace depender de la búsqueda de financiación privada.

En relación con las dificultades para la colaboración con la sociedad civil

Como veíamos en el apartado anterior dedicado a las barreras de la universidad, la relación entre universidad y sociedad civil no es sencilla. En el caso español, existen algunos elementos que dificultan el trabajo en común: la visión por parte de un sector de las ONGD que ven a las universidades como competidores por los fondos económicos; los instrumentos disponibles por parte del MAEC que tampoco facilitan que existan colaboraciones comunes. Por el lado de las universidades, estas están más volcadas en la producción científica homologable en círculos estrictamente académicos cuyas lógicas difícilmente encajan con las de las organizaciones de la sociedad civil; por otro lado, los centros de transferencia tecnológica y apoyo a la investigación de las universidades están más volcados en el tejido empresarial que en otros movimientos de la sociedad civil. Al medirse parte de la “excelencia” investigadora en la consecución de fondos para la investigación, esto penaliza la investigación en los ED financiada, en su mayoría, por fondos públicos cada vez más escasos.

Sin embargo, existen una serie de iniciativas que, aunque no mayoritarias, apuntan a un cambio en esta tendencia. Cada vez son más las ONGD que se acercan a la investigación y apuntan a ella como una actividad clave en su quehacer. Por ejemplo, en las aportaciones que la Coordinadora Estatal de ONGD realiza al borrador del IV Plan Director 2013-2016, la referencia a la investigación aparece en numerosas ocasiones, sobre todo en el ámbito de la Educación para el Desarrollo (CONGDE, 2012). Asimismo, han aparecido publicaciones de investigación impulsadas por las ONGD, como por ejemplo la revista *Education for Global Research* dedicada a las investigaciones sobre ciudadanía global³.

3 Puede ser consultada en <http://educacionglobalresearch.net/> [fecha de acceso 3 de diciembre de 2012].

Por el lado universitario, también se están dando algunas experiencias que tienen como fin conectar la universidad a la sociedad. Ejemplos como el del colectivo Universidad y Compromiso Social en la Universidad de Sevilla⁴, el grupo Utopika de la Universitat Politècnica de València⁵ o el Grupo Crea de la Universitat de Barcelona⁶, son muestras de cómo generar investigaciones de manera participativa y orientadas a la transformación social.

Conclusiones

Como hemos subrayado en la introducción de este artículo, nuestro propósito es acercar a España un debate que está ocurriendo en el ámbito de los ED. Consideramos que se trata de algo relevante si se quiere conseguir una investigación en el desarrollo de calidad y orientada a la transformación social y más cuando nuestro país cuenta con una corta tradición y una escasa presencia de este tipo de estudios.

Hemos señalado la necesidad de una aproximación interdisciplinar crítica, la importancia de la co-generación de conocimiento con otros actores del desarrollo, en particular los colectivos más desfavorecidos y la elección de temas relevantes para la superación de los problemas de estos colectivos.

También destacado la importancia de la ética en el proceso investigador. Cuestiones como el papel de los investigadores externos, la rendición de cuentas, el control de la agenda de la investigación, la relevancia para las políticas públicas dirigidas a la erradicación de la pobreza, nos parecen elementos clave en este debate.

También nos hemos referido a las barreras que la institución universitaria tiene, tanto a nivel general como en el caso español. Hemos destacado algunas de las dificultades existentes como la disciplinariedad del conocimiento universitario, la medición de la calidad de la investigación, la escasa financiación pública y la poca apertura de los investigadores hacia problemáticas sociales y a la colaboración con otros actores. Asimismo, hemos subrayado que también se encuentran dificultades en el ámbito no gubernamental, lo cual complica las relaciones de partenariado entre la universidad y la sociedad civil.

Pero también pensamos que el sistema de investigación español en el desarrollo tiene que cambiar y que eso es posible si todos y todas los que lo conformamos reconocemos con humildad nuestras carencias, compartimos los aprendizajes y el conocimiento, y estamos dispuestos y dispuestas a embarcarnos en proyectos

4 Véase <http://institucional.us.es/compromiso/> [fecha de acceso 3 de diciembre de 2012].

5 Véase <http://www.utopika.upv.es/> [fecha de acceso 3 de diciembre de 2012].

6 Véase <http://creaub.info/es/> [fecha de acceso 3 de diciembre de 2012].

compartidos, de resultados quizás dudosos en términos de rentabilidad investigadora pero que irán abriendo camino para la generación y posterior valorización de un conocimiento realmente transformador.

Bibliografía

- ANECA: *Programa Academia. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*, 2008. [disponible en http://www.aneca.es/active/docs/academia_principios_y_orientaciones_080114.pdf, fecha de consulta 20 de febrero de 2009].
- BAWDEN, Richard: "El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización" en Guni (ed) *La educación superior en el mundo 3. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, Madrid:Mundi Prensa, 65-72. 2008.
- BRADLEY, Megan: "On the agenda: North-South research partnership and agenda-setting processes, *Development in Practice*, 2008, 18, 6, 673-685.
- BROWN, L. David y GAVENTA, John: "Constructing transnational action research networks: observations and reflections from the case of Citizenship DRC", *IDS Working Paper* n° 302. 2008, Brighton: Institute of Development Studies.
- CERI: *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in the University*. OECD, París, 1972.
- CHAMBERS, Robert: *Whose reality counts*, London: ITDG. 1997.
- CONGDE: Contribuciones de la Coordinadora de ONGD al IV Plan Director 2013-2016, disponible en <http://www.congde.org/uploads/documentos/ca3c047dcd4c904b97d94e2e9a664448.pdf> [fecha de acceso 1 de diciembre de 2012].
- DE SOUSA, Boaventura: *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México. 2005.
- DOMÍNGUEZ, Rafael: "Manifiesto interdisciplinario por los estudios en desarrollo" conferencia pronunciada en el I Congreso de REEDES, Santander, noviembre de 2012. Disponible en <http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/Rafael%20Dom%C3%ADnguez%20Mart%C3%ADn.pdf> [fecha de acceso 1 de diciembre de 2012].
- EDWARDS, Michael: "Looking back from 2046: Thoughts on the Eightieth Anniversary of and Institute for Revolutionary Social Science", *IDS Bulletin*, 2007, 38, 2, pp. 40-46.
- ETZKOWITZ, Henry y LEYDESDORFF, Loet (eds.): *Universities in the Global Economy: A Triple Helix of University, Industry, Government Relations*. London: Cassell Academic. 1997.
- FITGERALD, V.: "The development of development studies" conferencia pronunciada en el I Congreso de REEDES, Santander, noviembre de 2012. Disponible en <http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/Valpy%20FitzGerald.pdf> [fecha de acceso 1 de diciembre de 2012].

- HADDAD, Lawrence y KNOWLES, Caroline (eds.): *Reinventing Development Research*, IDS Bulletin, 2007, 38, 2.
- HARRIS, John: "The case for cross-disciplinary approaches in international development", *World Development*, 2002, 30, 3, pp. 487-496.
- : "Great promise, hubris and recovery", en Uma Kothari (ed.) *A Radical History of Development Studies*, 2005, London: Zed Books.
- HETTNE, Bjorn: *Development Theory and the Three Worlds*, (2^a ed.) Harlow: Longman, 1995, (1990, 1^a ed.).
- MICHAUD, G.: "General conclusions", en CERI, *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in the University*. OECD, París, 1972, pp. 281-288.
- MIKKELSEN, Brette: *Methods for Development Work and Research. A New Guide for Practitioners*, 2nd Edition, New Delhi: Sage Publications. 2005.
- NAIDOO, Rajani: "University in the market place: the distortion of teaching and research" in Barnett (ed.) *Reshaping the university. New relationship between research, scholarship and teaching*, 27-36. 2005, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Berkshire and Nueva York.
- NEAVE, Guy: "Research and research-training systems: Towards a typology", UNESCO Forum Occasional Paper Series n^o 1, UNESCO, París, 2002.
- ORDORIKA, Imanol: *La educación superior en el mundo 3. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, GUNI-Mundi Prensa, 14-19, 2008.
- PATTON, Michael Quinn: *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, California: Sage, 1990.
- ROPER, Laura: "Achieving successful academic-practitioner research collaborations", *Development in Practice*, 2002, 3 y 4, pp. 338-345.
- ROPER, Laura, Jethro PETTIT y Deborah EADE (eds.): *Development and the Learning Organisation*, Oxford: Oxfam, 2003.
- SLAUGHTER, Sheila y LESLIE, Laurie: *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University. 1997.
- STANDING, Hilary y TAYLOR, Peter: "Whose knowledge counts. Development studies institutions and power relations in a globalised world", *IDS Bulletin*, 2007, 38, 2. pp. 79-85.
- TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION AND SOCIETY: *La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas*, Banco Mundial, Washington. 2000.
- TAYLOR, Peter, DEAK, Andrew, PETTIT, Jethor y VOGEL, Isabelle: *Learning for social change. Exploring concepts, methods and practice*. Brighton: Institute of Development Studies. 2006. <http://www.pnet.ids.ac.uk/docs/FLASC.pdf> [fecha de acceso 20 de enero de 2009].
- TORRES, Jurjo: *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículo Integrado*. Morata, Madrid. 1994.
- WILLIAMS, Gavin: "Studying development and explaining policies", *Oxford Development Studies*, 2003, 31, 1, pp.37-58.