

¿QUÉ CONOCIMIENTO PARA QUÉ DESARROLLO? REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

*Alejandra Boni Aristizábal, M^a de los Llanos Gómez Torres, Rosemary McGee,
Jordi Peris Blanes*

1. Introducción

El conocimiento y el uso que de él se hace son piezas fundamentales para el desarrollo humano y sostenible de las personas de todo el mundo. Las universidades están en una posición privilegiada para contribuir a la creación de un conocimiento que sea útil para el cambio social. 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 que el desarrollo humano requiere 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 que está ocurriendo actualmente en el campo de los estudios sobre desarrollo¹ y que nos interesa particularmente introducir en el contexto universitario español. Como subraya Sumner (2006), los estudios sobre desarrollo han entrado en un proceso de reflexión e introspección para identificar cuáles son sus características y a la vez abrirse a nuevas voces. En el panorama actual español cabe señalar que los estudios en desarrollo representan solamente algo marginal en las universidades. En el marco en que se inserta este congreso, destacamos que es mucho más común encontrar centros de investigación, cursos y Masters de estudios sobre instrumentos y estrategias de cooperación al desarrollo que estudios en desarrollo propiamente dichos. También nos encontramos cursos y Master en Relaciones Internacionales, pero estos no pueden pretender entrar en suficiente profundidad sobre las problemáticas del subdesarrollo dada la amplitud del campo de las Relaciones Internacionales. Por ello, en nuestra opinión, sugerimos que, generalmente, en la universidad española no se estudian los problemas del subdesarrollo, sino una de las supuestas

¹ Los estudios sobre desarrollo (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 muchos de las revistas en este campo fueron fundadas entre los 50 y los 70. Como subraya Sumner (2006), en los últimos años, los ED han recibido diferentes críticas que los hacen responsables de muchos de los problemas que afrontan los países en desarrollo (Corbridge 2005) a la vez que se asiste a un incremento de la formación en este campo (Harris, 2005).

soluciones e instrumentos, la cooperación. Esto, quizás, aleja la posibilidad de que en España haya alguna vez 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.

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 estudios sobre desarrollo 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)².

Una vez hayamos sistematizado algunos de los elementos más relevantes de la discusión en el IDS, veremos cómo estas reflexiones son pertinentes en el contexto de la universidad española, tratando de identificar las barreras que existen, pero también las potencialidades que la institución universitaria tiene.

2. 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 al desarrollo humano y sostenible, no podemos hablar de cualquier tipo de conocimiento, sino de uno muy determinado que ha de ser generador de cambios y transformaciones.

¿Cuáles serían las características de este tipo de conocimiento? En primer lugar es importante diferenciar entre conocimiento e información, ya que, aunque se insiste en emplear el adjetivo sociedad del conocimiento para referirnos al momento actual en el que vivimos (ver referencia), a menudo se confunde la transmisión de datos con el conocimiento. Brookfield (citado en Standing y Taylor, 2007:80) sostiene que la distinción entre conocimiento e información es importante ya que las personas de todo el mundo se enfrentan a una explosión de información presentada de muchas formas pero con pocas guías de cómo puede ser interpretada, usada y valorada de una manera crítica.

² En las 46 mesas redondas participaron 1.500 personas (33% del Africa Sub-Sahariana, 15% de Asia del Este, 5% de Asia del Sur, 10% de América Latina y el Caribe, 24% de Europa, 5% de América del Norte. No se celebraron mesas redondas en el Norte de África y Oriente Medio. Los participantes provinieron de universidades o centros de investigación (52%), ONG (15%), organizaciones internacionales (14%), gobiernos nacionales (8%), donantes (5%), sector privado (4%) y un 2% provinieron de los medios de comunicación. Más información puede ser encontrada en el artículo de Haddad (2007) dedicado a explicar la metodología y las evidencias principales derivadas del proceso.

Taylor et al (2006:13-14) clarifican la diferencia entre conocimiento e información de la siguiente manera:

- Información: existe un tipo de información sin procesar que es el resultado inicial de un proceso individual y otra información procesada que es esa primera información pasada por un proceso individual y/o colectivo a través de diferentes formas de conocimiento y aprendizaje.
- Conocimiento: es el sentido que las personas le dan a la información. Existen diferentes tipos de conocimiento y aprendizaje: codificado, emocional, discursivo, tácito, revelado, colectivo, experto, experiencial, dialógico, etc.

Asimismo, Taylor et al acentúan cuáles han de ser los objetivos del conocimiento (el para qué) y subrayan que éste ha de perseguir el cambio social definido de la siguiente manera (pág. 14)

- Cambio social: 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 que conlleva mejoras en sus derechos, titularidades y condiciones de vida.

Si pensamos en estrategias de cambio social (que son parte inherente de los objetivos del desarrollo humano), tenemos que pensar en diferentes tipos de conocimiento, no sólo en el más clásico de la academia que suele ser discursivo, experto, individual y codificado. Como nos recuerdan Taylor y Clarke (2008: 11) *“el conocimiento para el cambio social puede incluir un conocimiento emocional, artístico, espiritual y psicológico (Heron, 1999 y Heron y Reason, 2001), tipos de conocimiento que a menudo pueden ser desatendidos. Estos aspectos son críticos para desarrollar un sentido de la agencia³ y el poder, y son ingredientes vitales que los individuos y los grupos precisan para convertirse en agentes efectivos del cambio. Permiten que los que aprenden sean más conscientes de los factores poderosos, interiorizados y a menudo ocultos que impiden el desarrollo de la agencia (Pettit, 2006). El aprendizaje puede ser visto, por tanto, como un proceso para desarrollar y cambiar nuestra manera de vivir y pensar sobre el mundo, dándole a la educación un sentido de cambio social, más allá de la adquisición de la información (Biggs 2003, Ramsden, 1992)”*.

Hasta aquí hemos caracterizado una propuesta de conocimiento transformador diferenciándolo de la mera información; ahora vamos a analizar las peculiaridades de este conocimiento en los estudios sobre desarrollo. Queremos proponer dos temas para la discusión que nos parecen especialmente relevantes para nuestro análisis posterior sobre la universidad: el primero hacer referencia al conocimiento de carácter interdisciplinar, que consideramos una condición básica en los estudios sobre el desarrollo, y el segundo se refiere al tipo de investigación que se suele desarrollar en los estudios de desarrollo.

³ Entendiendo agencia como la capacidad de las personas de realizar cambios orientados a la transformación social de manera colectiva.

Tradicionalmente, la investigación en este campo ha estado dominada por la disciplina económica, aunque reconociendo las importantes contribuciones que otras disciplinas, como la antropología, la ciencia política o la etnografía han realizado para comprender mejor las características del desarrollo (Harris, 2002; Williams, 2003). Sin embargo, la perspectiva que aquí defendemos no es la de un enfoque pluridisciplinar, un añadido de diferentes disciplinas, sino el enfoque interdisciplinar crítico que no sólo 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 las metodologías utilizadas y también sobre las necesidades e intereses de aquellos que no han tenido oportunidad de ser oídos (Torres, 1994). El paso de una aditiva pluridisciplinariedad a la perspectiva interdisciplinar crítica es un importante reto que afrontan los estudios sobre desarrollo (Summer, 2006). Como veremos en el apartado dedicado a la discusión sobre la universidad española, creemos que las barreras a los estudios interdisciplinarios que derivan de la compartimentación en áreas de conocimiento disciplinares es una de los más importantes obstáculos que la universidad tiene para la creación de un conocimiento realmente transformador.

La segunda cuestión que queremos plantear es la de las características de los estudios de desarrollo 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 los dos tipos de investigación básica y social aplicada, a la 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 utilizar realizar esta distinción para ilustrar, posteriormente, los límites que la universidad pone a determinadas investigaciones que pueden ser más útiles para el cambio social.

De una manera muy genérica podemos definir la investigación social aplicada como la que busca generar conocimiento que ayude a la mejor toma de decisiones, mientras que la investigación básica busca respuestas a diferentes cuestiones teóricas en diferentes campos. En tercer lugar, la investigación-acción es una investigación aplicada que concibe el conocimiento como una forma de poder y elimina las fronteras entre la investigación y la acción social. Las principales características de los tres tipos de investigación las reproducimos en la tabla 1:

Tipos de investigación	Objetivo	Foco de la investigación	Resultados deseados	Nivel deseado de generalización	Asunciones clave	Modos de publicación	Estándares evaluación	Objetivos y tipos de preguntas de investigación con ejemplos en grupos comunitarios y pequeñas empresas
INVESTIGACIÓN BÁSICA	Conocimiento como un fin en sí mismo. Búsqueda de la verdad	Cuestiones derivadas de una disciplina particular o del interés intelectual del investigador	Contribuciones a la teoría	A través del tiempo y el espacio (ideal)	El mundo está reglado: estas reglas pueden ser conocidas y explicadas	Revistas y libros científicos de cada disciplina	Rigurosidad en la investigación, universalidad y verificabilidad de la teoría	¿Cuáles son las variedades en los tipos de grupos comunitarios y cuáles son las funciones de cada variedad?
INVESTIGACIÓN APLICADA	Entender la naturaleza y las raíces de los problemas sociales y humanos	Cuestiones que son importantes para la sociedad	Contribuciones a la teoría que pueden ser usadas para formular maneras de resolver problemas	Dentro del tiempo y el espacio pero limitado a un contexto de aplicación	Los problemas humanos y sociales pueden ser entendidos y resueltos con el conocimiento	Revistas académicas y de investigación especializadas en cada disciplina e interdisciplinarias, documentos sobre políticas públicas, informes sobre políticas producidos como resultado de investigaciones sobre políticas	Rigor y evidencias teóricas dentro del problema	¿Cuál es la tasa de participación entre los distintos tipos de grupos comunitarios en actividades agrícolas que no generan ingresos? ¿Qué es lo que explica las distintas tasas de participación? ¿Puede la participación de la mujer ser aumentada?
INVESTIGACIÓN ACCIÓN	Resolver problemas en un programa, una organización o una comunidad	Problemas de la organización y la comunidad	Acción inmediata: resolver problemas lo antes posible	Aquí y ahora	Las personas pueden resolver los problemas estudiándose a sí mismas	Interacciones interpersonales entre los participantes, informales, no publicados	Sentimiento sobre el proceso entre los investigadores, los participantes, adecuación de la solución adoptada	Para determinar cómo grupos comunitarios pueden empezar y organizarse alrededor de una pequeña actividad empresarial, el proceso incluye el inicio de actividades concretas que serán estudiadas. La implementación y la comprobación de las actividades es parte del proceso

Tabla 1: Características de la investigación básica, aplicada e investigación-acción en los estudios sobre desarrollo.
Fuente Patton (1990:160-161) y Mikkelsen (2005: pp. 132-134)

Si retomamos la propuesta que hemos realizado al principio de este apartado sobre los objetivos del conocimiento, 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, que conduce directamente a la acción, interacción entre todos los sujetos que participan de la investigación) y, de manera más indirecta, los producidos por la investigación social aplicada (cuando es de carácter interdisciplinar, 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.

El reto para una institución universitaria está, en nuestra opinión, en navegar entre la investigación aplicada orientada a la búsqueda de soluciones que persigan los objetivos del desarrollo humano y sostenible y la potenciación de la investigación-acción, con mucho menos reconocimiento académico, pero herramienta potente para la transformación social. Como veremos en el apartado siguiente, ambas cosas proponemos que se hagan en colaboración con los colectivos sociales en la búsqueda de la co-creación de conocimiento que, como afirman Brown y Gaventa (2008), cree puentes entre las diferencias que separan lo local de lo global, las prácticas de la investigación, el Norte del Sur y relevantes disciplinas unas de otras.

¿A través de que 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 de conocimiento para el desarrollo, pero prestando especial importancia a las prioridades y al conocimiento de aquellas personas más marginadas por la sociedad. Es decir, sin perder de vista la pregunta de *qué realidad es la que cuenta* (Chambers, 1997).

No queremos minusvalorar la importancia de las instituciones de investigación del Norte, puesto que, de acuerdo con Haddad (2007) creemos que dichas Instituciones tienen un importante papel en la influencia de las instituciones del Norte en la configuración de la agenda de la investigación. Asimismo, son espacios privilegiados para desafiar las ortodoxias dominantes (Standing and Taylor, 2007). 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* en la investigación orientada al desarrollo humano verdaderamente empoderador en un proceso de co-generación de conocimiento sobre desarrollo (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.

En este proceso de co-generación habría que encontrar los temas relevantes para el desarrollo humano y sostenible y el cambio social colocando en un mismo plano y legitimando el conocimiento más usual de los estándares académicos y el que proviene de fuentes no académicas. El proceso de revisión de la investigación en desarrollo liderado por el IDS en 2006 (Haddad, 2007) evidencia una serie de temas de importancia creciente en la investigación en desarrollo: la emergencia política y económica de China e India, los descontentos con la ortodoxia neoliberal, el incremento de las desigualdades, divisiones culturales en Occidente y dentro del Islam, cambio climático, las tensiones crecientes alrededor de la energía y los recursos naturales, el papel de los donantes, las capacidades de todos los involucrados en el desarrollo (donantes, receptores, estados, sociedad civil, investigadores, etc.), la convergencia de los problemas entre el Norte y el Sur, y otros muchos temas de alcance más regional.

Pero volviendo a la idea de la co-generación de conocimiento, ésta nos lleva a plantear dos cuestiones críticas: ¿Quién tiene que participar y cómo? Y ¿Cuál ha de ser la actitud, la ética del investigador?

Hablar de participación en desarrollo es referirse a una de las "buzzword"⁴ de este campo (Cornwall, 2007), habiéndose usado tanto para que las personas comunes ganen agencia como un medio para mantener relaciones regladas. Sin embargo, en las manos de la industria del desarrollo, esta ambigüedad política ha sido funcional a la preservación del status quo (Cornwall y Brock, 2005). Siendo conscientes de cuál es el status-quo en la generación y difusión del conocimiento en la universidad (tema que abordaremos posteriormente) proponemos una participación real en el proceso de generación de conocimiento por parte de todos los actores que intervienen en el mismo y 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. Por otro lado, merece la pena preguntarse si es útil que un investigador en desarrollo se dedique a esclarecer preguntas que sólo 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.

Al hilo de estas preguntas, Summer (2007) propone una serie de cuestiones relativas a la ética del investigador que enlazan con la segunda de las cuestiones que antes enunciábamos sobre las actitudes del investigador. La primera recomendación que realiza Summer es la de reflexionar más abiertamente sobre los dilemas éticos de la investigación en desarrollo que incluye una mayor apertura para la reflexión sobre la propia posición en la investigación, ser transparente sobre posibles conflictos de interés entre los participantes, financiadores y colaboradores, y sobre nuestro propio bagaje.

⁴ La palabra buzzword se refiere a un término con una connotación radical que, debidamente manipulado por la industria (en este caso, la industria del desarrollo), ha sido vaciado de todo contenido política (Leal, 2007).

La segunda recomendación está relacionada con el impacto de las intervenciones de la investigación en la vida de otras personas. Esto nos remite a preguntas anteriores 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?

Sugerimos que para poder encontrar respuestas a todas estas preguntas, el investigador debe asumir un papel reflexivo y crítico, entendiendo esta práctica reflexiva como *“el arte de incluirse a sí mismo en el abordaje del propio trabajo, reconociendo la influencia de la propia posición, las propias suposiciones y visiones del mundo en nuestro entendimiento y en nuestras acciones”* (Pettit, 2006: 76). Los investigadores en y del desarrollo necesitan comprenderse a sí mismos en los que están investigando porque afectan más o menos profundamente las realidades investigadas. Sería una ficción comportarse como si no fueran afectadas. Asimismo, necesitan de esta perspectiva crítica para mejorar sus abordajes, comprensiones y prácticas relacionadas con el desarrollo.

Para concluir este apartado dedicado a los procesos de la investigación en desarrollo, queremos reproducir las cuestiones éticas que emergieron en el proceso del IDS, y que tan brillantemente sistematiza Summer (2007).

Cuestiones éticas planteadas	Cuestiones para los investigadores
El papel de los externos	¿Los externos desplazan o se insertan con los investigadores locales?
Capacidad	¿Construye la investigación capacidades? ¿Debería?
Rendición de cuentas	¿Ante quiénes rinden cuentas los investigadores y cómo? ¿Ante quienes deberían rendir cuentas y cómo?
Control de la agenda de investigación	¿Quién controla la agenda de la investigación? ¿Quién debería?
El rol de las instituciones de investigación en el Norte	¿Cuál es el rol de las instituciones del Norte? ¿Cuál debería ser?
Independencia	¿Son los investigadores independientes? ¿De quién? ¿Cómo?
Relevancia para las políticas	¿Tienen los investigadores responsabilidad para catalizar el cambio? ¿Es la relevancia para las políticas el único canal? ¿Son los estudios sobre desarrollo, tal y como se constituyen actualmente, políticamente relevantes? ¿Cómo debería ser una investigación políticamente relevante o catalizadora? ¿Qué tipo de relaciones tienen que tener los investigadores con las élites y los decisores políticos a los que quieren influir?

Tabla 2: Cuestiones éticas en las mesas redondas del proceso del IDS40.

Fuente: Summer, 2007, pág. 66

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

Al igual que no podemos hablar de que el desarrollo es sólo 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 del desarrollo 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 (migraciones, condicionantes estructurales de la pobreza, el surgimiento de nuevos actores en la cooperación internacional) y a las diferencias contextuales y geográficas y las soluciones locales que responden a esas diferencias. También apuntan al desarrollo de capacidades como un proceso mutuo que requiere transferencia de conocimiento y aprendizaje internamente y externamente.

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, en las cuales se han de producir coaliciones para el conocimiento y la acción⁵; 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.

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

En este apartado del artículo queremos destacar algunas de las barreras que, en nuestra opinión, la institución universitaria española pone para la generación de un conocimiento adecuado para los objetivos del desarrollo humano y sostenible. Somos conscientes de que se trata de generalizaciones y que en el seno de las universidades existe una gran diversidad. Sin embargo, sí que podemos apreciar que, o bien debido a la natural configuración de la universidad, o bien por las tendencias recientes a las que está sometida producto del proceso globalizador, la propuesta de co-generación de un conocimiento transformador en el seno de la universidad sea una tarea bien ardua.

La primera barrera que queremos destacar es la tradicional compartimentación del conocimiento universitario en disciplinas, lo cual es

⁵ Hemos de destacar que el IDS es uno de los institutos de investigación que más está haciendo en este sentido, apoyando redes de difusión e intercambio de información como Logolink o ELDIS, o redes como Facilitating Learning for Social Change o los diálogos internacionales sobre Learning and Teaching for Transformation (Taylor y Taylor, 2006).

una de las obstáculos más relevantes para las aproximaciones interdisciplinarias.

La disciplinarietà del conocimiento universitario

De Sousa (2005:44) ilustra acertadamente la compartimentación del conocimiento universitario a lo largo del siglo XX subrayando que la autonomía universitaria "impuso un proceso relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolver, definen las soluciones y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es 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."

Identificamos, por tanto, algunas de las características clave de este conocimiento disciplinar: el qué, para qué, cómo y dónde se define por los investigadores, así como los criterios de evaluación de ese conocimiento que son establecidos por los pares de los propios investigadores.

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 disciplinarietà, 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 (Clasificaciones mundiales como el Índice de Shangai, o el Suplemento de Educación de The Times). ¿Dónde están las "mejores" universidades? En Estados Unidos, 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 sólo los académicos del Norte sino también los del Sur, los cuales añaden a estas exigencias la dificultad de encontrar fondos para realizar sus investigaciones (Standing and 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 Estados Unidos 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.

Además, los temas que el desarrollo humano y sostenible plantea, no son especialmente 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 la sociedad civil

En nuestra reflexión sobre lo que implica un conocimiento transformador hemos mantenido como una característica fundamental la colaboración con organizaciones de la sociedad civil⁶. Somos conscientes de que no se trata de algo sencillo ya que la lógica de funcionamiento de la universidad y la de las organizaciones de la sociedad civil 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, que son poco familiares para los otros, 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 and Eade 2003).

⁶ Entendemos como organizaciones de la sociedad civil a un colectivo amplísimo de entidades no gubernamentales sin ánimo de lucro que tienen distintos fines de carácter social.

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 académicos 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.

Brown y Gaventa (2008), analizando los cinco primeros años de existencia del Development Research Centre (DRC) sobre Ciudadanía⁷, apuntan una serie de recomendaciones que la literatura especializada considera relevantes para construir redes transnacionales compuestas por instituciones universitarias y ONG, del Norte y del Sur, y que realizan un abordaje interdisciplinar a las cuestiones del desarrollo: 1) compartir valores y objetivos, que permitan superar los malentendidos que pueden poner en peligro la viabilidad y efectividad de la red 2) el establecimiento de relaciones de confianza entre los miembros de la red, particularmente cuando no se disponen de otros instrumentos más coercitivos para reglar las relaciones 3) crear una arquitectura flexible para la propia red donde quepan las estructuras y sistemas formales, las normas informales y las expectativas, la definición de tareas y recursos humanos que guíen la acción colectiva para alcanzar los objetivos comunes y, finalmente, 4) la distribución del poder formal e informal necesario para asegurar la rendición de cuentas de todos los miembros de la red y con sus respectivos actores.

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.

¿Será que el cultivo de estos valores y prácticas puede llevar a lo que Boothroyd y Fryer (2004) caracterizan como un nuevo entendimiento entre "académicos" y "no académicos" que trabajan en conjunto para analizar y resolver problemas sociales en un espíritu de aprendizaje mutuo continuo? Creemos que hay experiencias que así lo atestiguan, como la del DRC sobre Ciudadanía, o, en menor escala, algunos ejemplos desarrollados en los entornos politécnicos españoles (Boní y Pérez-Foguet, 2006 y 2008), pero sin duda el camino sigue siendo muy largo y no especialmente fácil.

4. Reflexiones sobre el caso español

Una vez presentadas las barreras que la configuración actual de la universidad impone a la generación de un conocimiento transformador pasamos, a continuación, a discutir cómo éstas se manifiestan en el caso español.

En relación a la disciplinariedad del conocimiento universitario

⁷ El DRC sobre Ciudadanía, Participación y Accountability reúne reúne a 12 países de Europa, África, América y Asia y alrededor de 50 investigadores vinculados a universidades, centros de investigación y ONG. Más información en www.drc-citizenship.org

La fragmentación en disciplinas del conocimiento universitario viene determinado por la ANECA (Agencia Estatal de Evaluación de la Calidad y Acreditación) que define cinco comisiones : 1) Comisión de Ciencias, 2) Comisión de Ciencias de la Salud, 3) Comisión de Ciencias Sociales y Jurídicas, 4) Comisión de Ingeniería y Arquitectura y 5) Comisión de Arte y Humanidades. Cada una de estas comisiones engloba a su vez una serie de campos que aglutinan un número muy elevado de áreas de conocimiento.

Ninguna de ellas se corresponde unívocamente con los estudios en desarrollo. Así, podemos encontrar áreas de conocimiento del campo de la economía que podrían reivindicar a los estudios en desarrollo como una sub-disciplina, pero a su vez los estudios en desarrollo beben de muchas otras áreas de conocimiento como la antropología social, la 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 un 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 sobre desarrollo en congresos y foros que son totalmente desconocidos para otros investigadores de materias similares.

En cierto modo, las áreas de conocimiento configuran las rutinas de trabajo y delimitan las problemáticas que los investigadores del desarrollo españoles abordan, generando dinámicas que dificultan la generación de un conocimiento de carácter interdisciplinario.

En relación a 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 las 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 éstos 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, éstos no tienen porque ser capaces de desempeñarse en inglés.

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.

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

¿Quién determina la agenda de lo (poco) que se investiga sobre desarrollo en España? Sean cuales sean las motivaciones que impulsan a los investigadores españoles a definir los contenidos y metodologías de sus investigaciones, lo que sí parece claro es que aquellas no se encuentran en las instituciones que marcan las políticas públicas en el desarrollo ni tampoco dentro de las comunidades, organizaciones y movimientos de los más desfavorecidos. Se encuentran, más bien, dentro del esquema mental de preferencias de unos pocos investigadores académicos que deciden lanzarse a la difícil búsqueda de financiación pública. ¿Quién juzga la relevancia de sus investigaciones? ¿Ante quién han de rendir cuentas? Todo el debate actual que está aconteciendo actualmente a propósito de la calidad de la ayuda y la búsqueda de nuevos criterios para evaluar el desempeño de la misma⁸ parece ajeno a la investigación en desarrollo.

Por otro lado, el esquema de financiación pública para las investigaciones en desarrollo tampoco contribuye a orientar las investigaciones hacia las necesidades de los más desfavorecidos. Tenemos, en primer lugar, el *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011* del Ministerio de Ciencia e Innovación en el que no existe

⁸ Un espacio interesante en castellano y que refleja la discusión actual desde una perspectiva española es el foro AOD gestionado por FRIDE y disponible en <http://foroaod.org/> [fecha de consulta 24/09/2008].

referencia alguna a líneas de investigación concreta en estudios en desarrollo. Por ejemplo, no existen alusiones a los Objetivos de Desarrollo del Milenio 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 Objetivos de Desarrollo del Milenio 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 Agencia Española de Cooperación Internacional 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 Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC-AECI) y en los Programas de Cooperación Interuniversitaria (PCI). De las lecturas de las dos convocatorias de PCI de 2008 podemos deducir las siguientes consideraciones: en primer lugar, se limita sólo a Magreb y Latinoamérica quedando al margen muchas partes del mundo. En segundo lugar, los interlocutores pueden ser sólo universidades del Norte y del Sur, excluyendo otro tipo de actores sociales como las organizaciones de la sociedad civil. En tercer lugar, sólo 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 para la financiación de la investigación en desarrollo 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). El Centro, a través de distintas líneas de trabajo, busca promover la investigación y el debate en torno a las ideas sobre los retos del desarrollo y la lucha contra de la pobreza, estimular la producción de conocimiento científico y técnico sobre el mundo en desarrollo, la realidad de los países en desarrollo en

general, y de América Latina en particular, y para potenciar los estudios y propuestas sobre la mejor manera de enfrentar los problemas que aquejan a estos países. Sin embargo, se trata de convocatorias con escasos fondos y muy concurridas, lo que permite financiar un reducido número de proyectos por convocatoria.

En el marco del debate de los nuevos instrumentos de la ayuda que se está dando en el entorno universitario, a propósito de la elaboración del Futuro Plan Director de la cooperación española, sería interesante avanzar en el desarrollo de instrumentos que fortalezcan la investigación en áreas concretas prioritarias para el desarrollo. Es una oportunidad que se abre ahora y que puede fijar líneas de investigación en esta temática y que, en nuestra opinión, la universidad no debería desaprovechar.

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

En los últimos años ha habido un toma de conciencia sobre las potencialidades de la universidad en la promoción del desarrollo humano y el empoderamiento de la gente, a través de la expansión de conocimientos.

La responsabilidad ética de la universidad pasa por poner todo su potencial al servicio del desarrollo. Para ello se hace necesario colaborar directamente con las preocupaciones y necesidades de la sociedad que es quien la respalda y en última instancia financia (si hablamos de universidades públicas) y volcarse a la sociedad a través de la discusión de objetivos y necesidades, la participación conjunta en trabajos de investigación y el valor que ofrecen los proyectos, programas e iniciativas que emergen de la sociedad civil como ámbitos del trabajo de campo de investigadores. En este sentido, la investigación aplicada y la investigación acción podrían conectarse muy bien con la sociedad civil proponiendo respuestas a sus preocupaciones y necesidades.

Sin embargo esta circunstancia no se da o se da en menor medida de lo que sería deseable. Para avanzar en la colaboración entre la sociedad civil y las universidades se hace necesario discutir sobre objetivos comunes y este debate no se propicia desde el entorno universitario.

Por otro lado, en el ámbito de los estudios en desarrollo, la relación entre las Universidades españolas y ONGD (principales actores de la sociedad civil en esta materia) es escasa y no todo lo fructífera que debería de ser, especialmente en un momento en el que se hace más necesario que nunca redefinir los objetivos y los instrumentos de la cooperación al desarrollo y avanzar en una política de cooperación basada en el diálogo y la colaboración entre actores.

Bajo nuestro punto de vista, consideramos que los motivos por los que estas colaboraciones no se dan en este plano son los siguientes: por un lado, las ONGD ven a las Universidades (y a otros actores que han irrumpido en los últimos años en el sistema) como competidores de los fondos económicos más que como instituciones con las que se puede colaborar y trabajar en conjunto. Los instrumentos ofertados por el

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación no facilitan tampoco que existan colaboraciones en esta línea. Por otro lado, desde el punto de vista de las universidades, el partenariado con las ONGD no se considera tan valioso como las relaciones que se pueden establecer con otros actores como, por ejemplo, las empresas. Los Centros de Transferencia de Tecnología y apoyo a la investigación de las universidades están más volcados en el tejido empresarial que en otros movimientos de la sociedad civil. Estos dos motivos tienen el peso suficiente para fomentar un debate abierto necesario sobre estas cuestiones en el ámbito universitario.

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 estudios sobre desarrollo. Consideramos que se trata de algo relevante si se quiere conseguir una investigación en el desarrollo de calidad y orientada a conseguir los objetivos del desarrollo humano y sostenible, 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.

Hemos subrayado, asimismo, 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 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.

Referencias

Bawden, R. (2008), "El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización" en Guni *La educación superior en el mundo 3. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, GUNI-Mundi Prensa, 65-72.

BIGGS, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Boni, A., Pérez-Foguet, A. (Eds.) (2006), *La Construcción de la Ciudadanía Global*, Colección Informes n. 32, Intermón-OXFAM/ISF Barcelona.

Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2008), "Introducing development education in technical universities: successful experiences in Spain", *European Journal of Engineering Education*, 33:3, 343-354.

Boothroyd, P and M Freyer (2004) Mainstreaming social engagement in higher education: benefits, challenges and successes. Paper presented at the UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 December, 2004

Brown y Gaventa (2008), "Constructing transnational action research networks: observations and reflections from the case of Citizenship DRC", *IDS Working Paper* nº 302. Brighton: Institute of Development Studies.

Cornwall, A. (2007), "Buzzwords and fuzzwords: deconstructing development discourse" in *Development in Practice*, 17, 4-5, pp. 471-484.

Cornwall, A. y Brock, K. (2005), "What do buzzwords do for development policy? At critical look at "participation", "empowerment" and "poverty reduction", *Third World Quarterly*, 26 (7) 1043-60.

Chambers, R. (1997), *Whose reality counts*, London, ITDG.

De Souza, B. (2005), *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Edwards, M. (2007), "Looking back from 2046: Thoughts on the Eightieth Anniversary of and Institute for Revolutionary Social Science", *IDS Bulletin*, 38, 2. Pp. 40-46.

Haddad, L. (2007), "Reinventing development research: Listening to the IDS40 Roundtables", *IDS Bulletin*, 38, 2. Pp. 1-13.

Haddad, L. y Knowles, C. (eds.) (2007), *Reinventing Development Research*, *IDS Bulletin*, 38, 2.

Harris, J. (2002), "The case for cross-disciplinary approaches in international development", *World Development*, 30, 3, pp. 487-496.

- HERON, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. London: Kogan Page.
- HERON, J. & REASON, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people, in REASON, P. & BRADBURY, H. *Handbook of action research: participatory inquiry and practice*. (pp. 199-188). London: Sage
- Leal, P.A. (2007), "Participation: the ascendancy of a buzzword in a neo-liberal era", *Development in Practice*, 17, 4-5, pp. 539-548.
- Mikkelsen, B. (2005), *Methods for Development Work and Research. A New Guide for Practitioners*, 2nd Edition, Sage Publications, New Delhi.
- Ordorika (2008) en, Guni *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.
- PETTIT, J. (2006). "Power and pedagogy: learning for reflective development practice" in *IDS Bulletin*, 37 (6), pp 69-78.
- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge: London
- Roper, L., J. Pettit and D. Eade (eds.) (2003) *Development and the Learning Organisation*, Oxford: Oxfam
- TAYLOR, P., DEAK, A., PETTIT, J., & VOGEL, I. (2006). *Learning for social change. Exploring concepts, methods and practice*. Brighton: Institute of Development Studies. <http://www.pnet.ids.ac.uk/docs/FLASC.pdf>.
- Standing and Taylor (2007), "Whose knowledge counts. Development studies institutions and power relations in a globalised world", *IDS Bulletin*, 38, 2. Pp. 79-85.
- Summer, A. (2006), "What is development studies?", *Development in Practice*, 16, 6, 644-650.
- Summer, A. (2007), "What are the ethics for development Studies", *IDS Bulletin*, 38, 2. Pp. 59-68.
- Torres, J. (1994), *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado*. Morata, Madrid.
- Williams, G. (2003), "Studying development and explaining policies", *Oxford Development Studies*, 31, 1, pp.37-58.