Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto

Nirmala Lall, doctoranda de la Universidad de Victoria y responsable de investigación de Global Alliance on Community Engaged Research

Introducción

La educación superior es el marco más adecuado para estimular una conciencia crítica y un compromiso con el cambio social (Hurtado, 2008, pág. 277).

Las instituciones de educación superior y las comunidades aprenden las unas de las otras en un proceso de colaboración, impulsando nuevas maneras de trabajar juntas, de crear conocimientos nuevos y de afrontar problemáticas sociales complejas, como la pobreza, la educación, la salud y el bienestar, la seguridad y la violencia, la sostenibilidad medioambiental y la disponibilidad de agua y alimentos, unos problemas que afectan tanto a las poblaciones marginalizadas como el grueso de la sociedad. Un aspecto fundamental de esta colaboración está relacionado con las estructuras de búsqueda de colaboración entre las comunidades y la universidad, unas estructuras que estimulan, dinamizan e impulsan la colaboración investigadora con compromiso comunitario entre académicos y expertos de las comunidades. Cuando los investigadores universitarios trabajan en colaboración con grupos y organizaciones comunitarias inciden en la línea de un cambio de mentalidad colectivo que abandone la transferencia de conocimiento a favor del intercambio de conocimiento, un proceso que permite empezar a crear nuevos conocimientos mediante la generación, la movilización y el uso del conocimiento de una manera colaborativa. Hall (2009) plantea que “un cambio modesto en la mirada institucional, junto con un conjunto de estructuras de colaboración imaginativas, podrían tener un impacto muy visible en problemáticas sociales de hoy, como la gente sin techo, los problemas alimentarios o la salud y la educación de los pueblos aborígenes”(pág. 39). Además, “en el caso de las comunidades que cuentan con instituciones de educación superior, los recursos colectivos de estas universidades y centros de formación (estudiantes, personal académico, instalaciones, fondos para la investigación, capacidad investigadora y recursos didácticos) constituyen el activo más rico, accesible e infrautilizado para hacer realidad la aspiración de

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

cambio social y sostenibilidad ”(Hall, 2009, pág. 13). En términos similares, Laing y Maddison (2007, pág. 13) destacan que “si insistimos en la idea de ampliar la participación en el marco de la educación superior, de ensanchar el acceso a los recursos que tienen las universidades, más allá del acceso a los cursos, nos encontramos con diferentes escenarios, sobre todo si introducimos un cambio sustancial en nuestro ángulo de visión”. Parece poco probable que las políticas y la financiación universitarias, que no van más allá de una simple presencia de la universidad en una comunidad, tengan un impacto cognitivo positivo en la viabilidad de la comunidad de la que forma parte cada campus (Garlick y Langworthy, 2008).

En determinadas instituciones de educación superior y organizaciones de comunidades y de la sociedad civil, este esfuerzo para generar un cambio social y un impacto positivo han motivado la aparición de estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, ya que la gran interrelación y el grado de complejidad de los problemas y los retos que afronta cada comunidad, región o nación reclaman una colaboración y un trabajo conjuntos y sistemáticos entre todos los sectores y las disciplinas (Global Alliance on Community Engaged Research, 2009). Las estructuras de investigación colaborativas sociedad-universidad son una de las muchas maneras como las universidades y las sociedades colaboran hacia el beneficio mutuo, en el marco de la investigación, con el fin de encarar los retos que afrontan la comunidad y la sociedad (Association of Universities and Colleges in Canada, 2008). Estas estructuras de colaboración, que aspiran a trabajar en el marco de comunidades locales y regionales y, al mismo tiempo, crecer y colaborar en ámbitos nacionales e internacionales, están marcadas por un cierto sentido de responsabilidad geográfica. Estas relaciones de trabajo colaborativas tienen capacidad para influir en las políticas y las prácticas tanto en el ámbito local como más allá. Este artículo analiza las formas y las funciones de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, y los enfoques investigadores y académicos que más influyen, como la singularidad del conocimiento que se genera a través de estas estructuras organizativas. Subraya el valor y la necesidad de evaluar el impacto de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, con un énfasis especial en la Office of Community-Based Research de la Universidad de Victoria como ejemplo de esta estructura. El marco conceptual de la evaluación como praxis se plantea como herramienta para alimentar a los métodos de análisis, el diseño y la dinamización de un estudio del impacto de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad, aplicando unos planteamientos investigadores coherentes con los valores y los principios de estas

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mismas estructuras. El papel de las estructuras de investigación colaborativas comunidad-universidad es decisivo, ya que aspira a influir y transformar la manera de trabajar juntas de la educación superior y las comunidades, profundizando en la democratización del conocimiento en nuestras sociedades y generando cambio social. Se trata, pues, de un movimiento de cambio e impacto.

Forma y función

Cada vez hay más universidades que, como la Universidad de Victoria (Canadá) y la Universidad de Brighton (Inglaterra), se han comprometido con la apuesta por la investigación conjunta comunidad-universidad en sus planes estratégicos, a través de políticas y de financiación específicas. Además, han ampliado este compromiso a través de unas estructuras de apoyo institucional innovadoras en el ámbito de la investigación colaborativa comunidad-universidad: la Office of Community-Based Research (Universidad de Victoria) y el Community-University Partnership Programme (Universidad de Brighton). Los objetivos y las actividades de estas estructuras institucionales de investigación colaborativa comunidad-universidad son, sobre todo, agilizar el proceso de ampliación de la participación, afrontar las desigualdades sociales y económicas, resolver los problemas financieros, políticos y éticos, la innovación y el diseño en la docencia, la investigación y el plan de estudios, gestionar las relaciones de trabajo entre la comunidad y la universidad y actuar como punto de contacto para “todos los ciudadanos y todos los grupos sociales … para acceder al capital intelectual, los recursos y las redes de aprendizaje que constituyen el núcleo de la universidad ”(Laing y Maddison, 2007, pág. 13). Las estructuras de apoyo pueden tomar diferentes formas e incidir en el cambio social y sistémico a través de su impacto en las políticas y las prácticas, contribuyendo así al interés general en ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Hasta ahora se han identificado cuatro grandes categorías de colaboración comunidad-universidad en el ámbito de la investigación (Hall, 2009).

- El primer tipo está relacionado con los académicos concretos que colaboran con la comunidad sin ningún apoyo institucional sistemático. Por ejemplo, hay instituciones de educación superior sin estructuras organizativas de apoyo a los académicos o a los miembros, grupos u organizaciones de la comunidad que colaboran en proyectos de investigación. Por tanto, estos esfuerzos de colaboración están dispersos por toda la institución y las personas implicadas, movidas por una cierta sensación de aislamiento, pueden acabar desarrollando

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

grupos de apoyo informales.

- El segundo tipo se refiere a los centros o institutos especializados que apuestan por las colaboraciones con comunidades con intereses similares. Por ejemplo, el Centre for Community Based Research (CCBR), una organización independiente sin ánimo de lucro de Ontario (Canadá), cree firmemente en el poder del conocimiento y aplica procesos participativos para colaborar con miembros de la comunidad, grupos marginalizados, organizaciones comunitarias, ministerios del gobierno, servicios sociales y sanitarios e instituciones educativas, con la idea de incidir en un cambio social positivo.
- El tercer tipo corresponde a las estructuras organizativas sistemáticas que funcionan en el marco de una universidad para hacer de enlace entre participantes de la universidad y de la comunidad, con una filosofía de beneficio mutuo. La Office of Community-Based Research (OCBR) de la Universidad de Victoria y el Community-University Partnership Programme (Cupp) de la Universidad de Brighton son dos ejemplos de un tipo de estructuras organizativas sistemáticas en pleno proceso de crecimiento y que trabajan activamente en el contexto de las instituciones de educación superior.
- El cuarto tipo engloba las instituciones de educación superior y proyectos de colaboración que apuestan por la búsqueda constante y para fortalecer una investigación y una docencia comprometidas en ámbitos regionales, nacionales o internacionales. Un buen ejemplo de esta categoría es un proyecto de investigación participativo internacional, financiado por el Social Science and Humanity Research Council International Development Research Centre, centrado en el fortalecimiento de los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad para el desarrollo sostenible. Este proyecto de investigación cuenta con la participación de diferentes instituciones de educación superior y asociaciones comunitarias del ámbito de la investigación y que apuestan por una investigación y una docencia con compromiso. Los colaboradores del proyecto de investigación, que forman parte de la alianza Global Alliance on Community Engaged Research (GACER), son, entre otros, la Society for Participatory Research in Asia, la red Living Knowledge, la red Sub-Saharan Africa Participatory Research Network, el Community-University Partnership Programme (Universidad de Brighton), la Universidad de Victoria, la Universidad de Quebec en Montreal y la Universidad de Carleton.

Una función clave de las estructuras de apoyo institucional de los proyectos de investigación colaborativos entre sociedad y universidad, como la Office of

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Community-Based Research de la Universidad de Victoria (OCBR) y el Community University Partnership Programme de la Universidad de Brighton (CUPP), es construir, impulsar, dinamizar y apoyar los proyectos de investigación colaborativos con compromiso comunitario entre académicos y expertos de la comunidad. Alianzas como ésta crean, generan y producen conocimiento de una manera colaborativa. Tal como expresan Hart, Maddison y Wolff (2007, pág. 6) “a pesar de nuestras tradiciones tan diferentes de producción de conocimiento en el Cupp, los académicos y los profesionales comunitarios han conseguido combinar todos los bagajes para producir juntos formas de conocimiento”. Los expertos de la comunidad, los académicos comunitarios y los académicos universitarios actúan como agentes del cambio social en este proceso de colaboración, que permite compartir la investigación, la teoría y la práctica partiendo de tradiciones de conocimiento diferentes y ofreciendo enfoques y maneras de trabajar diferentes. Estas colaboraciones y sus estructuras de apoyo correspondientes nos obligan a plantearnos preguntas fundamentales, tales como: ¿qué es la investigación? ¿A quién va dirigida? ¿A qué personas afecta? ¿A qué personas importa? ¿A qué objetivo sirve? ¿Quién está incluido y quién está excluido en las diferentes fases del proceso de investigación y con qué capacidad? ¿A quién pertenece el conocimiento? ¿A quién debemos atribuir los conocimientos existentes y los nuevos? Estas preguntas guiaron siempre el trabajo de Freire durante toda su carrera, tal y como reflejan publicaciones tan influyentes como *Pedagogía del oprimido*(Freire, 1996a) y *Pedagogía de la esperanza*(Freire, 1996b). Todas estas preguntas cuestionan las prácticas académicas e investigadoras convencionales, desarrolladas por encima de las comunidades y no con las comunidades (Freire, 1996a) y reclaman del mundo académico unos enfoques investigadores con compromiso comunitario

Investigación y mundo académico

Los etnógrafos institucionales Campbell y Gregor (2002) cuestionan la concepción convencional de los investigadores como personas sin un posicionamiento, de una investigación realizada para generar conocimiento objetivo y de la idea de que los desequilibrios de poder entre el investigador y los llamados “sujetos” son inherentes al proceso investigador. Estos enfoques convencionales de la investigación reflejan una actitud y una manera de trabajar coloniales (Asad, 1973). Los investigadores anclados en la mentalidad de la estructura de poder colonial entran y salen de las comunidades, recogiendo sus conocimientos y experiencias de otras personas, y asumen todo el protagonismo y la autoría a través de la publicación. Muchos expertos y académicos comprometidos con la comunidad, que

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

se oponen a la mentalidad y las prácticas de las estructuras de poder coloniales desde dentro y desde fuera de las instituciones de educación superior, fueron en su momento “sujetos” de la investigación tradicional, como las mujeres y los miembros de la diáspora del Mundo Mayoritario [1] y sus aliados. Estos grupos trabajan para estructurar, dinamizar, impulsar y construir el proceso de movilización del conocimiento entre todas estas instancias, organizaciones, instituciones y estructuras de gobierno.

Una práctica académica comprometida bebe de enfoques investigadores participativos, como la investigación basada en la comunidad y las acciones participativas, fundamentadas en la co-creación de conocimiento y los procesos de trabajo colaborativos hacia la meta del cambio social (Bringle, Games, y Malloy, 1999). Cuando hablamos de una práctica académica arraigada en la comunidad hacemos referencia a una práctica académica comprometida con la comunidad. Los investigadores se enmarcan dentro de una comunidad, junto a miembros de esta comunidad, con el objetivo de crear conocimientos y de trabajar para la transformación y la justicia social (Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo y Donahue 2003; Hall 2009). Esta posición se fundamenta en la investigación colaborativa, valorando las diferentes formas de conocimiento y los diferentes tipos de competencia. Una práctica académica con compromiso comunitario es un marco de “docencia, descubrimiento, integración, aplicación y compromiso que introduce al académico en una relación de beneficio mutuo con la sociedad y que se resume en los siguientes rasgos: objetivos claros, preparación y métodos adecuados, resultados significativos, presentación eficaz, crítica reflexiva, rigor y revisión paritaria ”(Gelmon, Seifer, Kauper-Brown y Mikkelsen, 2005, pág. 1).

Los planteamientos de investigación participativos tradicionalmente no han sido asociados a la educación superior. Freire y sus correligionarios trabajaron en el contexto de los círculos culturales, en comunidades con poblaciones iletradas, actuando en el círculo continuado de reflexión y acción críticas, incidiendo en la necesidad de conocer y reconocer el *statu quo* aceptado y etiquetado y la cultura en los contextos de docencia, aprendizaje e investigación (Freire, 1996b). Desde esta óptica, pusieron sobre la mesa la necesidad de un planteamiento de acción participativa que empezara con el “conocimiento de la experiencia vital” (Freire, 1996b, p. 26), es decir, el conocimiento popular. La investigación basada en la acción participativa y la comunidad ha llevado a cabo gracias a las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades aborígenes, las comunidades rurales, especialmente en el Mundo Mayoritario, a través de expertos y de académicos y

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

académicas feministas y de minorías étnicas y de todas las personas con unos conocimientos que podríamos clasificar como conocimiento popular. Estas poblaciones han sido consideradas marginalizadas por la sociedad y los académicos dominantes. El reconocimiento, la validación y la inclusión del conocimiento de estas poblaciones y sus diferentes enfoques sobre el proceso de creación de conocimiento y la democratización del conocimiento han transformado el proceso investigador hasta hacerlo más inclusivo y democrático. El uso del conocimiento popular permite disponer de un conocimiento práctico y hace que el conocimiento sea más accesible y democrático, lo que contribuye a la acción social, el cambio social y el cambio político. En el contexto de la colaboración investigadora sociedad-universidad, la investigación basada en la comunidad, la etnografía institucional, la investigación participativa y otras metodologías de investigación participativas se dinamizan, impulsan, validan y legitiman a través de estructuras organizativas sistemáticas que permiten reformar y transformar tanto la teoría como la práctica dentro y fuera de la institución.

La evaluación como praxis

En tanto que seres de praxis, participamos en un proceso de transformación (Freire, 1996a, pág. 106). En un nivel central, la “actividad humana, la acción y la reflexión, son praxis, son transformación del mundo” (Freire, 1996a, pág. 106). Por ello, planteo la evaluación como praxis como un proceso de co-construcción y co-creación que desarrolla la conciencia crítica a través de la “lectura de la palabra” y la “lectura del mundo” (Freire, 1996a). La evaluación como praxis integra la acción de la reflexión crítica y el diálogo crítico en todos los aspectos y las etapas de la evaluación, desde la entrada hasta el proceso investigador, pasando por el ciclo iterativo de la implantación, la investigación, la acción y la reflexión continuadas. La evaluación como praxis es el marco conceptual inclusivo que alimenta los métodos de análisis, diseño y dinamización de esta propuesta de estudio del impacto de las estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad, que combinarán e integrarán unos enfoques investigadores participativos coherentes con los valores y los principios de estas estructuras.

Marullo et al. plantean un modelo de investigación basado en la comunidad que apuesta por la evaluación como ciclo de retroalimentación crítica que parte del cambio social y le da forma de manera continuada y también en el trabajo de evaluación para la mejora de la situación de las personas marginalizadas (Marullo et al., 2003). Así, describen la evaluación como un concepto:

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

…. Equivalente a un proceso reflexivo a través del cual los actores y los partidarios del cambio social articulan sus objetivos de cambio y formulan los criterios con los que evaluarán los éxitos y los fracasos de las iniciativas de cambio. Esto, a su vez, conduce a los actores a replantear sus esfuerzos de cambio e incide en la manera cómo pueden modificarlos (pág. 58).

Las consideraciones que plantean las personas implicadas en los ciclos de evaluación derivados del modelo de investigación basado en la comunidad tienen en cuenta las variables aparentemente ilimitadas que intervienen en el proceso, que exigen que los participantes de la comunidad y la universidad fijen puntos de interés y prioridades, la diferencia de estatus y poder entre los participantes y la manera como sus respectivas visiones del mundo y maneras de conocer se validan o invalidan y, finalmente, un consenso sobre el hecho que los grupos marginalizados tienen unas nociones únicas y válidas de las relaciones de poder dentro de las instituciones y de cómo mantienen la injusticia y la desigualdad a través de su *statu quo* y cómo trabajar para fomentar el cambio social a través de la justicia y la igualdad sociales.

Este estudio plantea el valor y la necesidad de evaluar y entender el impacto de la investigación colaborativa comunidad-universidad y las estructuras organizativas en las que se fundamenta. De este modo, las universidades y las comunidades pueden comenzar a determinar los resultados de sus objetivos, las pruebas de sus respectivas contribuciones, los papeles y las maneras de trabajar juntos para movilizar, generar y crear conocimiento de manera conjunta y su impacto en la universidad y la comunidad; ampliar las prácticas y las políticas y contribuir al interés público en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. La evaluación del impacto no es en ningún caso un fenómeno nuevo, sino que está integrado de manera intuitiva en nuestra vida cotidiana. Muy a menudo, el impacto se considera un concepto abstracto, hasta que se concreta de manera consciente e intencionada a través de un proceso que implica pruebas de impacto y herramientas de evaluación para demostrarlo e identificarlo. Una definición práctica de la evaluación del impacto, nacida de consultas y estudios de caso, la encontramos en la obra de Chris Roche (1999) *Impact Assessment for Development* Agencies, y dice: “El análisis sistemático de los cambios profundos o significativos (positivos o negativos, deseados o no) en las vidas de las personas introducidos por una acción concreta o una serie de acciones ”(pág. 20). Vale la pena tener en cuenta, si nos fijamos en el diseño de este estudio, que las líneas entre los resultados y el impacto no siempre están bien definidas y que a menudo estos

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

conceptos se solapan.

Teniendo presente el objetivo de democratizar la creación de conocimiento y de validar diferentes fuentes de conocimiento como meta prioritaria de una investigación comprometida como es la investigación basada en la comunidad y la investigación participativa (Hall, 2009), es fundamental que el conocimiento y las posturas metodológicas de este estudio investigador sean coherentes. Dicho de otro modo, la forma en la que el conocimiento se entiende y se representa, y también cómo se diseña el estudio, deben reconocer las diferentes fuentes de conocimiento y las diferentes visiones del mundo (maneras de ver y conocer el mundo). Los principios de la investigación participativa, como la reciprocidad, la creación de conocimiento compartido y los resultados democráticos compartidos que fundamentan el cambio social (McGregor, Clover, Sanford y Krawetz, 2008) determinan los métodos de investigación con compromiso que presentamos a continuación, una combinación de éstos se aplicará en este estudio, aunque todavía deben consolidarse: etnografía institucional, análisis mediante estudios de caso e investigación participativa. La confluencia y la combinación de estos métodos de análisis y su relación con el diseño de un marco de impacto pueden plantear una nueva manera de afrontar la medición del impacto de una estructura organizativa sistemática que funcione en el contexto de una institución de educación superior.

Esta práctica académica comprometida reclama que los investigadores se mantengan fieles a su postura investigadora y que empiecen el proceso de investigación partiendo del día a día de un grupo o persona concreto (Smith, 2005). La etnografía institucional desarrolla su teoría y sus diseños investigadores con la idea de generar un análisis pensado para las personas afectadas por la construcción del conocimiento (Campbell y Gregor, 2002). Dado que la etnografía institucional se interesa por las personas afectadas por la construcción del conocimiento, el punto de partida del estudio resume la situación, las experiencias, las relaciones sociales e institucionales y las relaciones por las que se rigen, y sus experiencias definen y guían el trabajo del investigador (Smith, 2005). Un análisis comienza con lo que realmente pasa cuando las personas que protagonizan la creación del conocimiento lo experimentan y hablan (Smith, 2005; Campbell y Gregor, 2002). Según Smith, “el investigador explicita sus preocupaciones hablándole de esta manera marca la dirección del análisis” (Smith, 2005). El punto de partida de este estudio se puede definir de una manera similar.

El punto de partida de este estudio nace de una conversación y del interés mutuo por el estudio del impacto entre yo mismo y el director de la Office of Community-

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Based Research (OCBR) de la Universidad de Victoria durante un curso sobre investigación basada en la comunidad al que asistieron participantes del mundo de la educación superior y miembros de comunidades locales, regionales y provinciales. El debate se amplió después con el personal fijo y contratado de la OCBR y también con el comité de dirección de un posible estudio de impacto. Fui invitado a asistir a talleres, reuniones de planificación de corto y largo plazo, a iniciativas comunidad-universidad, seminarios, reuniones del comité de dirección, conferencias, proyectos y cursos relacionados de manera directa e indirecta con el trabajo de la OCBR. Asimismo, me adentré en la bibliografía sobre la implicación comunitaria, la investigación colaborativa comunidad-universidad y la evaluación de estas colaboraciones. Entonces, me pareció claro que el terreno de la evaluación de las estructuras colaborativas es un universo emergente y que el desarrollo de las herramientas necesarias para evaluar el impacto de las estructuras de colaboración comunidad-universidad plantea un reto importante a las estructuras institucionales y comunitarias. Ha habido un interés importante y mucho apoyo de las personas que trabajan en el día a día y en la dirección de la OCBR, y todas coinciden en el valor de este estudio, un compromiso colectivo que se formalizó a través del reconocimiento, el Plan de servicio 2010-2013 de la OCBR, de la necesidad de una combinación de herramientas de evaluación para afrontar el impacto del trabajo llevado a cabo en el marco de esta instancia.

Este punto de partida dio pie a oportunidades para consolidar unas relaciones positivas y un buen nivel de confianza, un papel muy diferente al de un evaluador externo. “Unas relaciones sólidas de confianza, alimentadas desde la concepción del proyecto, son la columna vertebral de la negociación continuada de la práctica ética en la investigación colaborativa” (Ball, 2008, pág. 11). Mantener unas buenas relaciones, la confianza y el respeto son valores decisivos en la investigación colaborativa comunidad-universidad, en el trabajo de la OCBR y en la apuesta por una investigación comprometida planteada en este estudio. Este grado de colaboración y entendimiento ha contribuido a generar unas interacciones positivas y a consolidar el consenso sobre la necesidad de profundizar en los enfoques participativos para encontrar el encaje con la cultura colaborativa de la OCBR. A través del uso de los términos intercambiables “búsqueda basado en la acción participativa” y “investigación participativa”, Hall concluye que la “investigación participativa es una propuesta de actuación que hace énfasis en una idea renovada de la creación de conocimiento entre los humanos ”(Hall, 2005, pág. 21). La co-creación, cogeneración y coproducción de conocimiento y el uso ético del conocimiento reflejan los principios investigadores esenciales de la investigación

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

basada en la comunidad y la investigación participativa, unos principios fundamentales para el trabajo de las estructuras de apoyo institucional de las iniciativas de investigación colaborativa comunidad-universidad como la OCBR.

La investigación basada en la comunidad, desde una perspectiva universitaria, supone una oportunidad para los académicos y expertos de las comunidades y para los investigadores universitarios de utilizar su conocimiento académico, científico, experimental y práctico en un proceso de co-creación, intercambio y movilización, para abordar las necesidades de la comunidad y la sociedad. De esta manera, la teoría y la práctica de la investigación basada en la comunidad se fusiona con la teoría y la práctica de la movilización, la creación y la democratización del conocimiento, para convertir la investigación en un proceso co-constructivo y co-creativo. El trabajo durante los últimos tres años de la Office of Community-Based Research (OCBR) de la Universidad de Victoria es un indicador de este cambio que se está produciendo, un cambio que refleja un enfoque sistemático de los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad y la institucionalización de una investigación basada en la comunidad. A través de estructuras de apoyo como la OCBR, la investigación basada en la comunidad cada vez tiene un reconocimiento más importante por parte de los investigadores, en tanto que enfoque válido y legítimo para la cocreación y la movilización del conocimiento.

Partiendo de la definición de investigación basada en la comunidad que ofrecen Strand, Cutforth, Stoecker, Marullo y Donahue (2003), la OCBR enmarca la investigación basada en la comunidad en su contexto universitario en los siguientes términos:

Una manera de integrar investigación y docencia, una oportunidad de aprendizaje experimental en contextos reales, una contribución a la selección profesional a través de la creación de una atmósfera dinámica y comprometida, una manera de convertir nuestra región en un lugar mejor para vivir y una contribución al consenso global y local sobre las numerosas posibilidades de utilizar la creación y la co-creación de conocimiento para la innovación social (Plan de servicio de la OCBR, octubre de 2009, pág. 4).

La Office of Community-Based Research encaja en la tercera categoría de colaboraciones de investigación comunidad-universidad. Creada en 2007, tras un proceso de planificación formal y propuestas de dos años, conecta las filosofías de

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

creación de conocimiento, investigación, estudio y práctica de la comunidad y la institución se enmarca plenamente en el compromiso de la Universidad de Victoria con la comunidad y con una práctica académica comprometida. Esta estructura organizativa sistemática está situada físicamente dentro de la universidad, con la idea de apoyar, dinamizar e interactuar con la universidad y los miembros de la comunidad en el campo de la investigación. El trabajo de la OCBR tiene como objetivo apoyar, impulsar y validar los enfoques investigadores, las vías de conocimiento y los diferentes tipos de conocimiento utilizados por poblaciones tradicionalmente marginalizadas, dinamizar el proceso de creación inclusiva de conocimiento, reformular los métodos de investigación aplicados en el contexto de la universidad para conseguir un proceso más inclusivo y democrático y contribuir a la acción social y el cambio social incidiendo en las políticas de sus comunidades locales y regionales y también en las comunidades nacionales e internacionales.

La OCBR está planteada para “impulsar el compromiso y la investigación comunitarios para crear unas comunidades vivas, sostenibles e inclusivas” (www.uvic.ca / ocbr). Esta declaración programática nos obliga a plantear una pregunta: ¿cómo sabremos qué impacto tienen este compromiso comunitario y este tipo de investigación en el objetivo de alcanzar unas comunidades vivas, sostenibles e inclusivas? Si lo miramos con una óptica evaluadora, este mandato invita a hacerse las siguientes preguntas: ¿qué tipo de impacto tienen los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad en el objetivo de alcanzar unas comunidades vivas, sostenibles e inclusivas? ¿Cómo añade la OCBR valor al trabajo que ya han hecho los investigadores comunitarios? ¿Qué diferencia hace la OCBR entre los actores institucionales y los comunitarios? Estas preguntas abiertas determinan el análisis y el estudio del impacto de la OCBR y la co-construcción de un marco de evaluación del impacto, que se aplicará y se revisará a corto y medio plazo. La OCBR es un buen ejemplo de una estructura de investigación colaborativa institucional comunidad-universidad. El trabajo y el impacto de esta estructura quedarán recogidos en un estudio de caso. Según Stoecker (1991), los estudios de caso “ayudan a definir conceptos abstractos y ofrecen ilustraciones concretas de estos conceptos” (pág. 108). El impacto muy a menudo se considera un concepto abstracto, hasta que se concreta, de manera consciente e intencionada, a través de un proceso acompañado de indicaciones de impacto y herramientas de evaluación que permitan demostrar e identificar este impacto.

Un análisis basado en un estudio de caso constituye una de las vías para concretar de manera intencionada conceptos como el impacto y la creación de conocimiento

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

en el contexto de unas estructuras organizativas sistemáticas que dinamicen y estimulen el proyecto de investigación colaborativa comunidad-universidad. Los "estudios de caso más útiles son quizás los que parten de un problema de la comunidad y trabajan de manera colaborativa con esta comunidad para resolverlo" (Stoecker, 1991, pág. 108). Aunque la metodología de este estudio no parte de un problema de una comunidad externa a la universidad, la idea del estudio nació de la colaboración y el debate en el contexto de la Office of Community-Based Research. Varios representantes de estos grupos participarán en el estudio desde diferentes posiciones para aprovechar su conocimiento académico, científico, experimental y práctico colectivo en un proceso de co-creación, intercambio y movilización, para definir el impacto de la OCBR y colaborar en el diseño de una evaluación de impacto para esta estructura y otros similares. Dado que lo que se trata es de estudiar el impacto de una estructura de apoyo institucional sistemática, es fundamental descubrir cómo se coordinan las actividades de las personas en el contexto de esta estructura para poder evaluar el impacto.

"Descubrir más allá de la experiencia personal propia, incluso la del investigador, y poner por escrito, a veces con la ayuda de diagramas o mapas, lo que descubre sobre cómo se coordinan las actividades de las personas" (Smith, 2006, pág. 1) es uno de los objetivos de la etnografía institucional como método de análisis. Y es la confluencia entre la etnografía institucional, que problematiza nuestras nociones sobre las relaciones de poder y conocimiento, y el objetivo de visibilizar el impacto de la labor de la Office of Community-Based Research (OCBR) para transformar estas relaciones lo que hace que este método sea tan claramente aplicable a nuestro estudio. El impacto puede ser relativamente poco visible si no se afronta y evalúa de forma explícita. Explicitar las relaciones de poder y conocimiento implica abrir de par en par estas relaciones y procesos, analizarlos e irles quitando capas de oscuridad, un proceso que no está exento de problemas.

Bibliografía: creación de conocimiento e impacto

La creación de conocimiento es el objetivo fundamental de la investigación, el trabajo de la universidad y sus estructuras sistemáticas. La bibliografía coincide en destacar que los proyectos conjuntos de investigación comunidad-universidad y una práctica investigadora comprometida contribuyen a la creación de conocimiento. Por tanto, parece fácil deducir que uno de los impactos de la OCBR es la creación de conocimiento. Podemos discutir si el tipo de conocimiento y la manera de crear, movilizar y legitimar este conocimiento a través de las estructuras de investigación

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

colaborativa comunidad-universidad, como la OCBR, encajan en la tipología de cuatro modos de conocimiento o no. Dos de estos modos de conocimiento los plantean Gibbons et al. (1994) y dos más los encontramos en Scott et al. (2004) y sus obras respectivas. Hart, Maddison y Wolff (2007) resumen y conectan estos cuatro modos de conocimiento de esta manera:

El modo 1 (Gibbons et al.) Normalmente es exclusivo del conocimiento que se genera en las universidades. Es disciplinar, liderado por expertos, jerárquico, sometido a revisión paritaria y garantiza legitimidad y prestigio.

El conocimiento del modo 2 (Gibbons et al.) “Tradicionalmente no ha sido valorado por los académicos ni las instituciones de educación superior” (Hart, Maddison y Wolff, 2007, pág. 5). Es un conocimiento aplicado, orientado a los problemas, multidisciplinar, heterogéneo y organizado en red.

El conocimiento del modo 3 (Scott et al.) Es un conocimiento que depende “de la disposición y es multidisciplinar” y que hay que enmarcarlo en el trabajo universitario estructurado, especialmente en los niveles de postgrado.

El conocimiento del modo 4 (Scott et al.) Tiene un carácter más conceptual, con una filosofía más política y orientada al cambio.

Una vez identificados los aspectos del tipo de conocimiento creados a través de Cupp en cada uno de los cuatro modos, Hart, Maddison y Wolff (2007) plantearon un quinto modo combinando y aumentando las clasificaciones de Gibbons et al. y de Scott et al. El conocimiento del modo 5 está sometido a revisión paritaria y es aplicado, heterogéneo, centrado en problemas, multidisciplinar, orientado al cambio y coproducido por la universidad y la comunidad (Hart, Maddison y Wolff, 2007).

A la hora de afrontar este estudio de caso, uno de los enfoques ha empezado por identificar los tipos de conocimiento creados, generados y producidos. Si queremos garantizar la trascendencia de un estudio del impacto de la OCBR debemos plantearnos preguntas como: ¿qué tipo de conocimiento se crean, generan y movilizan a través de la OCBR? ¿Cuál es el impacto de este tipo de conocimiento? Y ¿con qué objetivo o finalidad se crean estos tipos de conocimiento? Si queremos ilustrar y evaluar el impacto de la creación de conocimiento en un contexto organizativo como el de la OCBR entonces debemos aportar pruebas que corroboren el proceso de creación de conocimiento organizativo de la OCBR. Y para hacerlo posible no nos bastará sumar el conocimiento creado por cada proyecto de

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

colaboración comunidad-universidad, sino que necesitaremos una profundización teórica y práctica en la creación de conocimiento organizativo.

Ikujiro Nonaka deconstruye la dimensión ontológica de la creación de conocimiento con las siguientes palabras: “Aunque las ideas se forman en las mentes de las personas, la interacción entre las personas normalmente tiene un papel decisivo a la hora de desarrollar estas ideas” (Nonaka, 1994). “Dicho de otro modo, las comunidades de interacción contribuyen a la multiplicación y el desarrollo de nuevos conocimientos. Aunque estas comunidades pueden superar los límites de un departamento o una organización, el punto a tener en cuenta es que definen una nueva dimensión de la creación de conocimiento organizativo, una dimensión asociada al alcance de la interacción social entre las personas que comparten y desarrollan el conocimiento ”(Nonaka, 1994). Los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad son “comunidades de interacción” conectadas e interconectadas con otras comunidades de interacción. Las colaboraciones interorganizativas, como la colaboración de la OCBR con United Way Victoria, engloban diversas comunidades de interacción más allá de los límites organizativos e institucionales y con unos efectos que pueden actuar como una onda expansiva. El Community-University Partnership Programme (Cupp) de la Universidad de Brighton utiliza el término “comunidades de práctica” para describir la investigación colaborativa comunidad-universidad. En este contexto, las comunidades de práctica son “grupos de personas conectadas de manera informal a través de conocimientos compartidos y del entusiasmo por un proyecto conjunto ”(Wenger y Snyder, 2000, pág. 139). Esta definición cuestiona las fronteras entre expertos y no expertos, estimula el trabajo más allá de los límites de las organizaciones y las disciplinas y ataca las estructuras y las jerarquías que a veces crean y generan las instituciones de educación superior.

Los términos “comunidades de interacción” y “comunidades de práctica” se pueden utilizar para contextualizar la función crítica de la OCBR en el sentido de dinamizar y crear constelaciones de comunidades de práctica (Wenger, 1998). La figura 1 (más abajo) ofrece una representación genérica de una organización conceptualizada como constelación de comunidades de práctica (CoP), que se podría describir de la siguiente manera:

Los grupos de personas rodeados con líneas de puntos representan seis CoP individuales y las figuras que abarcan dos círculos representan “puentes”, que forman parte de más de una CoP y hacen de nexo entre diferentes CoP en las

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

organizaciones. Las CoP autónomas, sin “puentes” ni vínculos con otras CoP de una organización, se presentan a través de círculos con líneas continuas y las personas que no pertenecen a ninguna CoP se presentan a través de iconos de personas que se sitúan fuera de todos los círculos de la organización (Gajda y Koliba, 1998, pág. 34).

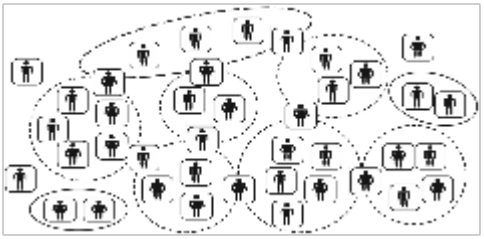


Figura 1: Constelaciones de comunidades de práctica (Texto: Wenger, 1998; Diagrama: Gajda y Koliba, 2007)

Este método de representación de la constelación de CoP se puede aplicar también a un estudio de impacto, ya que se puede rediseñar de manera que presente una representación visual de los procesos de creación de conocimiento, intercambio de conocimiento y otros conceptos y realidades que forman parte de las comunidades de práctica y las comunidades de interacción. Esta representación se puede emplear para describir una “telaraña dinámica e interconectada de colaboración personal a través de los diferentes ciclos de análisis” (Gajda y Koliba, 2007, pág. 34). La misión de la OCBR, es decir, ofrecer recursos y apoyo a los académicos comprometidos y tradicionales en su práctica docente, investigadora y comunitaria, así como a académicos, posibles académicos y expertos externos al contexto de la educación superior (englobados bajo el término de “comunidad”), abre un espacio que puede permitir que estas comunidades de interacción creen conocimiento. “La creación de conocimiento organizativo, por tanto, debe entenderse como un proceso que organizativamente amplifica el conocimiento creado por las personas y que lo cristaliza como parte de la red de conocimiento de una organización” (Nonaka, 1994, pág. 17). Quizás alguien podría plantear que el tipo de conocimiento creado a través de la OCBR va más allá de la red de conocimiento de la estructura de la OCBR, de la Universidad de Victoria o de United Way (como ejemplo de organización colaboradora de la OCBR en la investigación) y que se extiende a las comunidades y al conjunto de la sociedad. Desarrollar las herramientas para poner de manifiesto y evaluar el alcance de la creación de conocimiento organizativo de la OCBR es un reto fundamental, que reclama la implicación de las personas que

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

trabajan en la creación de conocimiento organizativo en el marco de la universidad y de la comunidad.

El reto de la evaluación

Una de las citas más conocidas de Albert Einstein dice que “No todo lo que se puede contar cuenta y no todo lo que cuenta se puede contar”. Y esta cita nos lleva a hacernos una pregunta: ¿quién determina qué se puede contar y qué cuenta? Este tipo de preguntas son habituales en la bibliografía sobre la evaluación de todo tipo de proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad se dirige a los participantes que trabajan en la comunidad y en el marco de la educación superior. La evaluación y la demostración del impacto de los proyectos de investigación colaborativos comunidad-universidad del tercer tipo, es decir, las estructuras organizativas de una universidad que aspiran a conectar a los investigadores de la universidad y de la comunidad con una visión de beneficio mutuo, es un terreno de estudio emergente que cada vez tiene más protagonismo en la universidad y la comunidad. La bibliografía especializada plantea diferentes maneras de abordar algunos de los retos que plantea la evaluación.

Los proyectos de investigación conjuntos comunidad-universidad aspiran a ser colaborativos y orientados a la acción (Rubin, 2000), unos objetivos que plantean dificultades a la hora de evaluar el éxito en función de los resultados y el impacto (Watson, 2007). Muchos proyectos conjuntos son vulnerables a las fluctuaciones en la disponibilidad de recursos y financiación derivadas de los cambios externos en las prioridades y las políticas. El riesgo que se produzcan estos cambios de dirección hace reforzar el interés tanto de la universidad como de la comunidad para diseñar estrategias que permitan desarrollar colaboraciones sostenibles. La opción de medir y documentar el impacto puede contribuir significativamente a este objetivo (Suarez-Balcazar, Harper y Lewis, 2005). Los sistemas de medición relativamente fáciles de implantar son los más atractivos, ya que hacen posible constatar los resultados en unos plazos breves. Langworthy plantea una pregunta decisiva en el contexto de esta realidad: “¿Estas mediciones indican lo que realmente importa? ¿El proceso sirve de verdad a las universidades para mejorar y progresar? ”(Langworthy, 2007). Según el análisis que Langworthy (2007) hace de diferentes enfoques internacionales, como los de Charles y Benneworth, 2001; Gelmon et al., 2001; Kellogg Commission, 1999, las evaluaciones del compromiso comunitario y / o regional llevadas a cabo por las universidades toman la forma de una autoevaluación guiada con revisión paritaria a cargo de expertos y con

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

consenso iterativo, una evaluación métrica basada en un conjunto de indicadores acordados o una combinación de estas dos opciones. Estos tres tipos de evaluaciones suelen ser longitudinales, es decir, se centran en el proceso de compromiso y no tanto en los resultados de este compromiso.

Hablamos de resultados del compromiso para describir metas como la mejora de las relaciones o el aumento de la confianza en la educación superior (Pearce, Pearson y Cameron, 2007). Por lo tanto, la medición plantea una serie de problemas, ya que es “un reto constante encontrar soluciones innovadoras a las dificultades que plantea evaluar y demostrar el impacto de este tipo de trabajo [proyectos de investigación conjuntos comunidad-universidad” (Hart y Wolff, 2007, pág. 196). Un ejemplo de cómo afrontar estos retos lo podemos encontrar en la labor del Community-University Partnership Programme, la estructura de investigación conjunta comunidad-universidad de la Universidad de Brighton. El Cupp ha dado respuesta a este problema a través de sus últimas evaluaciones y lo ha hecho en tres fases, la última de las cuales es un estudio de impacto a cargo de un evaluador externo (Roker, 2005, 2006 y 2007). En este caso, se trató de estudios de una escala relativamente pequeña centrados en los parámetros que determinan el éxito de los proyectos, las actividades y las experiencias del Cupp. De las conclusiones destaca, por ejemplo, el papel decisivo del Cupp a la hora de crear nexos entre la comunidad y la universidad para dinamizar el trabajo conjunto y el aprendizaje, como a través del Centro de asistencia u otros puntos de contacto con la universidad, o bien las colaboraciones establecidas en materia de recursos, financiación y asistencia técnica. Estas pruebas contribuyen aún más a demostrar el valor y el impacto del Cupp, tanto en la universidad como en la comunidad, en tanto que estructura de investigación conjunta comunidad-universidad en el marco de una infraestructura organizativa determinada. El Cupp continúa trabajando para documentar su proceso de evaluación y las conclusiones que se desprenden y para hacerlo accesible a través de diferentes documentos y publicaciones que se pueden consultar en línea o a través de su red virtual, en la que el diálogo de los participantes contribuye a ir dando forma al proceso de investigación, práctica y aprendizaje. Esta accesibilidad es coherente con los valores de democratización del conocimiento que fundamentan las colaboraciones investigadoras comunidad-universidad y las estructuras que los apoyan.

Conclusión

Las estructuras de investigación conjunta comunidad-universidad, sean del tipo que

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sean, actúan en el contexto de las organizaciones para trabajar hacia el objetivo de co-crear conocimiento y coproducir políticas y prácticas. Los métodos de investigación y análisis, como la investigación basada en la comunidad, la investigación participativa etnografía institucional, son mecanismos que permiten la co-creación multidisciplinar y la movilización del conocimiento para gestionar colaborativamente problemas sociales interrelacionados que afectan a las condiciones sociales, económicas y de entorno de las personas y sus comunidades. Esta investigación colaborativa "ha surgido como un enfoque especialmente apto para el aprendizaje de nuevas maneras de hacer investigación que huyan de las dicotomías de experto-sujeto y la descontextualización que a menudo se asocian a la búsqueda *solitaria*, pensada y ejecutada sólo por los académicos "(Ball, 2008. pág. 7). Sólo a través de diferentes tipos de estructuras de colaboración será posible dar valor activamente a diferentes tradiciones de conocimiento y competencias. El conocimiento se moviliza, interactúa y genera, siempre partiendo de la premisa que "empezar por el conocimiento de la experiencia vivida para ir más allá no equivale a limitarse a este conocimiento" (Freire, 1996b, pág. 70).

La evaluación del impacto de las estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad es uno de los retos que afronta hoy en día la educación superior. Por ejemplo, un aspecto común de sus declaraciones programáticas, que comparten muchas instituciones de educación superior, habla del papel de la investigación en beneficio de la sociedad. Uno de nuestros principales retos es evaluar cómo podemos definir estos beneficios, cómo podemos alcanzarlos, quiénes son los receptores y cómo la participación de las instituciones de educación superior en las capas de la sociedad habitualmente excluidas y oprimidas puede afectar a las personas que forman parte. Si planteamos la evaluación como praxis, a través de un diseño coherente y colaborativo de una implantación que tenga en cuenta el ciclo de acción y reflexión, esta evaluación se convertirá en un proceso iterativo generado por las personas que trabajan vinculadas a las estructuras de investigación conjunta comunidad-universidad. Este proceso concuerda con la forma, la función y la finalidad de las estructuras de investigación conjunta comunidad-universidad y puede contribuir decisivamente a la co-creación y la democratización del conocimiento a través de un proceso honesto, generando herramientas útiles que beneficien a todos los participantes y contribuyendo a la transformación de las estructuras, los sistemas y la sociedad.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Bibliografía

Asad, T. (1973) (Ed.) *Anthropology and the Colonial Encounter*. Amherst NY.

Association of Universities and Colleges in Canada. (2008). Momentum: 2008 report on university research and knowledge mobilization. Ottawa: AUCC.

Ball, J. (2008). “Do it in a Good Way”: Enacting research Ethics in Partnerships with Indigenous Communities. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 8-11). University of Victoria: Office of Community-Based Research.

Bringle, R., Games, R., & Malloy, E. (Eds.). (1999). *Colleges and universities as citizens*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Campbell, M. and Gregor, F. (2002). *Mapping Social Relations: A Primer on doing Institutional Ethnography*. Aurora, ON: Garamond Press.

C, D. & Benneworth P. (2001). The regional contribution of higher education: A benchmarking approach to the evaluation of the regional impact of HEI. *The Higher Education Funding Council for England HEFCE Benchmarking Project*. Centre for Urban and Regional Development Studies: University of Newcastle upon Tyne.

Freire, P. (1996a). *Pedagogy of the Oppressed*. Nova York: Continuum.

Freire, P. (1996b). *Pedagogy of Hope*. Nova York: Continuum.

Gajda, R. & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *The American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44.

Garlick, S., & Langworthy A. (2008). Benchmarking university community engagement: Developing a national approach in Australia. *Higher Education and Regional Development. 20(2), 153-164.*Special issue: The engagement of higher educational institutions in regional development, an overview of the opportunities and challenges.

Gelmon, S.B., Seifer, S.D., Kauper-Brown, J., & Mikkelsen, M., (2005). Building

capacity for community engagement: Institutional self-assessment. Seattle, WA; Community-Campus Partnerships for Health. Retrieved on August 21, 2008 from www.ccph.info/

Gibbons, M., Limoges, C., Norwotony, H., Schwarzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994). *The production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres: Sage.

Global Alliance on Community Engaged Research. (2009). GACER Policy Brief to the World Conference on Higher Education Victoria, BC: GACER.

Hall, B.L. (2010). Putting Knowledge to Work: A Service Plan for the Office of Community-Based Research 2010-2013. Power point presentation. University of Victoria.

Hall, Budd L. (2009). The Funding and Development of Community-University Research Partnerships in Canada. Ottawa: SSHRC.

Hall, B. L. (2005). In from the cold? Reflections on Participatory Research from 1970-2005. *Convergence, XXXVIII* (1), 5-24.

Hart, A., Maddison, E. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.*National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Hart, A. & Wolff, D. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.*National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

Hurtado, S. (2008). Higher Education for Human and Social Development in the USA. *Higher Education in the World 3.* Palgrave Mcmillan: Londres

Kellogg Commission. (1999). Returning to our roots: The engaged institution. *Kellogg Commission on the future of State and Land-Grant Universities*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Laing, S. & Maddison E. (2007). In A. Hart, E. Maddison, & D. Wolff, (Eds.), *Community-University Partnerships in Practice.* National Institute of Adult Continuing Education: Anglaterra i Gal·les.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Langworthy, A. (2007). The Challenge of Benchmarking Community Engagement: The AUCEA Pilot Project.

Marullo, S., Cooke, D., Willis, J., Rollins, A., Burke, J., Bonilla, P. and Waldref, V. (2003). Community-Based Research Assessments: Some Principles and Practices. *Michigan Journal of Community Service Learning, 9* (3), 57-68.

McGregor, C., Clover, D., Sanford, K. & Krawetz, L. (2008). Schools + Teachers=Learning … … Doesn't it? Challenging the Assumptions about Teacher Education and embracing forms of Community based Engagement. In D. Clover and C. McGregor (Eds.), *Community University Partnerships: Connecting for Change Proceedings of the Third Community University Exposition, May 5-8, 2008*(pp. 185-188). University of Victoria: Office of Community-Based Research.

Pearce, J., Pearson, M., & Cameron, S. (2007). The Ivory Tower and Beyond: Bradford University at the heart of its communities. University of Bradford.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-39.

Office of Community-Based Research at the University of Victoria. (2009). Draft Service Plan, October 2009. University of Victoria.

Roche, C. (1999). *Impact Assessment for Development Agencies.*Oxford: Oxfam GB with Novib.

Roker, D. (2007, November). The impact of Cupp projects and activities: Facts and figures. The results of a final survey. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Roker, D. (2006, September). Evaluation of the Community University Partnership Programme (Cupp), Stage 2 report: A review of progress to date. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Roker, D. (May 2005). Evaluation of the Community University Partnership Programme(Cupp), Stage 1 report: A review of progress to date. Brighton, Regne Unit: University of Brighton.

Rubin, V. (2000). Evaluating university-community partnerships: An Examination of the evolution. *Cityscape : A Journal of Policy Development and Research, 5*(1), 219-230.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Scott, D., Thorne, L., Lunt, I., and Brown, A. (2004). 'Academic, professional and hybrid forms of knowledge in higher professional development.' Paper presented to the International Sociological Associations 4th Interim Conference: Knowledge, Work and Organization, September 2004. http//www.printemps.uvs.fr/Com_scot.html. Accessed May 2009.

Smith, D.E. (2006). (Ed.). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Smith, D.E. (2005). (Ed.).*Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: AltaMira Press.

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review, 39:*88-112.

Strand, K.J., Cutforth, N., Stoecker, R., Marullo, S. & Donahue, P. (2003). Principles of best practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community service learning.*Summer *9*(3), 5-15.

Suarez-Balcazar, Y., Harper, G.W., & Lewis, R. (2005). An interactive and contextual model of community-university collaborations for research and action. *Health Education & Behavior 32*(1), 84-101.

Watson, D. (2007). *Managing Civic and Community Engagement*. McGraw-Hill International.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity,*Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. and Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, *78*(1), 139-147

Notas

[1] Durante los años noventa, el fotoperiodista y activista de Bangladesh Shahidul Alam empezó a defender la introducción del término Mundo Mayoritario en lugar de los habituales "Tercer Mundo" o "Países en vías de desarrollo". Este pensador y

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

activista favorable a los procesos colaborativos ha hablado y escrito mucho sobre la pervivencia de las estructuras de poder coloniales. He añadido la palabra “diáspora” al concepto de Mundo Mayoritario porque engloba personas que, como yo, han emigrado del Mundo Mayoritario al mundo occidental. Tanto mis antepasados como yo mismo hemos nacido en países del Mundo Mayoritario y, aunque he vivido gran parte de mi vida en la sociedad occidental y me identifico como canadiense, no soy percibido de la misma manera, ya que mi color de piel, algunos valores, tradiciones de conocimiento y maneras de pensar toman como referencia una cultura situada fuera de occidente.

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual