

# Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, 2008

Daniel Mato<sup>1</sup>

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)  
Universidad Nacional Tres de Febrero (Untref)*

## Resumen

Este artículo examina algunos aprendizajes que equipos universitarios han logrado mediante experiencias extracurriculares de colaboración intercultural con comunidades y organizaciones sociales, así como algunas dificultades institucionales asociadas. La investigación analiza las respuestas a cuestionarios especialmente diseñados dadas por los responsables de 58 experiencias muy diferentes entre sí, desarrolladas por equipos de diversas disciplinas y/o interdisciplinarios de 20 de esas universidades; experiencias realizadas en contextos sociales muy disímiles entre sí, que según los casos son conceptualizadas por sus protagonistas en términos de extensión, vinculación social, aprendizaje-servicio, investigación-acción o voluntariado. El elemento común a todas estas experiencias es que fueron realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina durante el año 2008.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, colaboración intercultural, comunicación intercultural, extensión universitaria, interculturalidad, investigación-acción, universidad, vinculación social.

---

1. Correo electrónico: [dmato2007@gmail.com](mailto:dmato2007@gmail.com). Artículo recibido el 20 de octubre de 2012 y aprobado en su versión final el 12 de febrero de 2013.

**University Teams' Learning from Collaborative Experiences, with Communities and Social Organizations Supported by the Argentine University Voluntary Work Program, in 2008**

**Abstract**

This article discusses some learning achieved by university teams through their extra-curricular activities carried out in collaboration with communities and social organizations. The research studies fifty-eight diverse experiences, developed by teams constituted by professors and students from different disciplines, some of them interdisciplinary, from twenty Argentine public universities, in varied social contexts. Some of these experiences are conceptualized by their participants in terms of university extension, social reach, service learning, action-research, or university voluntary work. Their common characteristic is that all of them have received support from the University Voluntary Program of the Secretary of University Policies, of the Ministry of Education of Argentina, in 2008.

Keywords: Action-research, Intercultural collaboration, Intercultural communication, Interculturality, Service learning, Social reach, University, University extension.

Este texto expone algunos avances de una investigación de mayor alcance<sup>2</sup> acerca de ciertos tipos de aprendizaje que equipos de docentes y estudiantes de universidades públicas argentinas han logrado mediante experiencias extracurriculares realizadas con comunidades y organizaciones sociales, así como acerca de algunas de las dificultades institucionales que han confrontado para desarrollarlas. El conjunto de casos que sirve de referencia a este artículo reúne cincuenta y ocho experiencias muy diversas entre sí, desarrolladas por equipos de diversas disciplinas y/o interdisciplinarios, de veinte universidades públicas nacionales, en sendas provincias, en contextos sociales muy diferentes entre sí. Estas experiencias -según los casos- son conceptualizadas por sus protagonistas en términos de extensión, vinculación social, aprendizaje-servicio, investigación-acción y/o voluntariado. Si bien en el país se desarrollan innumerables experiencias de estos tipos, este texto enfoca particularmente las que recibieron apoyo económico del Programa de Voluntariado Universitario (PVU) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina durante el año 2008<sup>3</sup>.

No obstante, debe señalarse que ni este artículo, ni la investigación de la que resulta, son sobre el PVU. Su foco de análisis lo constituyen los aprendizajes resultantes de las experiencias de colaboración intercultural realizadas por equipos universitarios con diversos sectores de población y las tensiones institucionales y problemas de comunicación intercultural (con actores extrauniversitarios, pero especialmente al interior de las instituciones) en cuyo marco se desarrollan. La relación del presente texto con el PVU se limita al hecho de que las experiencias objeto de este estudio han recibido apoyo económico de dicho programa. Si bien esta investigación podría brindar algunos insumos interesantes para evaluarlo, ella no basta para evaluar una política pública de tan amplio alcance<sup>4</sup>.

- 
2. Este artículo expone los primeros resultados del proyecto de investigación «Comunicación y aprendizajes interculturales de equipos universitarios en experiencias con comunidades y organizaciones sociales en el marco del Programa de Voluntariado Universitario (PVU) de la Secretaría de Políticas Universitarias (2008-2010)», investigación que el autor realiza en tanto investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y de la Universidad Nacional Tres de Febrero (Undef), de Argentina, contando para ello con apoyo institucional y económico de ambas instituciones.
  3. La realización de esta investigación ha sido posible gracias al apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina y especialmente del equipo del PVU, que facilitó la información básica para la misma y los contactos con las y los docentes responsables de los proyectos estudiados.
  4. El PVU constituye una política muy interesante que amerita un estudio específico en tanto tal, debido a que desde el año 2006 no solo ha hecho posible el desarrollo de nuevas experiencias extracurriculares generalmente conceptualizadas explícitamente en términos de «voluntariado universitario», sino que además ha apoyado económicamente y ha contribuido a valorizar la labor de numerosos equipos universitarios que ya venían trabajando –en algunos casos desde hace muchos años– con comunidades y organizaciones sociales, generalmente conceptualizando su trabajo en términos de extensión, vinculación social, servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio. Estudiar una política pública que ha apoyado cerca de dos mil cuatrocientos proyectos de casi cincuenta universidades públicas nacionales escapa a las posibilidades de esta investigación, cuya única relación con el PVU se limita al hecho práctico de que

La investigación en que se basa el presente artículo responde al interés de revisar críticamente la plausibilidad de ciertas ideas academicistas que en líneas generales se expresan en términos de que la calidad de las universidades descansa principalmente en la realización de investigaciones que den lugar a publicaciones en revistas académicas «arbitradas» por pares (o «dictaminadas», según el vocabulario en uso en algunos países), de gran circulación internacional y con alto «impacto». En el marco de las mencionadas ideas, el «impacto» se mide por la cantidad de citas y/o referencias a los artículos publicados en revistas académicas que se registran en artículos de otros autores publicados también en revistas académicas. Así, en el marco de esas orientaciones academicistas, la idea de calidad académica estaría reductoramente asociada a la investigación y publicaciones académicas, antes que a la generación de conocimientos útiles y/o a la formación de profesionales y al desarrollo de soluciones a las necesidades y demandas provenientes de los contextos sociales de los cuales las universidades forman parte. La excepción a este criterio suele limitarse a la generación de tecnologías patentables y/o a la transferencia de conocimientos al –así llamado– «sector productivo», otros dos indicadores de «calidad académica» de las universidades que suelen aceptarse desde dicha visión academicista.

La transferencia de conocimientos a otros sectores sociales; la coproducción de conocimientos con diversos tipos de comunidades y/o la generación de respuestas prácticas a sus demandas y propuestas; y la identificación, valoración, aplicación y/o proyección de conocimientos propios de diversas comunidades o actores sociales hacia otros ámbitos sociales (incluido el académico); todo ello no suele considerarse como logro a tomar en cuenta para evaluar la «calidad académica» de las universidades. Se trata en definitiva de una interpretación particular de qué se entiende por «calidad académica», interpretación fuertemente asociada a una particular visión del papel de las universidades, la cual se ha hecho hegemónica y se sostiene un tanto tautológicamente, con la fuerza que suele tener el «sentido común» o los sistemas de creencias, lo cual se expresa en un conjunto de indicadores y procedimientos de evaluación.

En contraste con ese sistema de creencias, el interés que orienta el presente estudio procede particularmente de los resultados de un proyecto de investigación de más amplio alcance, coordinado por este mismo autor, cuyos resultados viene al caso comentar sucintamente debido a que no solo han incidido en el diseño de esta investigación, sino que además

---

su existencia ha hecho posible tener acceso a cierta información general sobre estos tipos de experiencia y ha facilitado el contacto directo con un número significativo de equipos universitarios que han recibido su apoyo. Sin esto, la investigación que da lugar a este artículo no hubiera sido posible, pues en el país se desarrolla un número indeterminado de experiencias extracurriculares con comunidades y organizaciones sociales, a cargo de numerosos equipos en todas las universidades públicas nacionales y no existe un banco de datos al respecto.

hacen plausible argumentar que las conclusiones aquí expuestas podrían resultar significativas más allá de los marcos institucionales de sus referentes empíricos inmediatos: se trata de un conjunto de cincuenta y ocho experiencias desarrolladas por equipos de veinte universidades públicas argentinas. Ese otro proyecto de más amplio alcance que ha inspirado la presente investigación es el proyecto «Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina», el cual fue creado en 2007 por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco). Este otro proyecto está orientado a documentar y analizar experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de investigación y de formación en educación superior formuladas por comunidades indígenas y afrodescendientes. Con la colaboración de aproximadamente setenta colegas de once países latinoamericanos, hasta la fecha el proyecto ha logrado documentar la existencia de más de un centenar de experiencias en el campo que le concierne y ha realizado estudios particulares sobre casi cuarenta de ellas, además de estudios sobre los respectivos contextos nacionales (Mato 2008a, 2009b, 2009c, 2012a).

Lo que aquí interesa destacar de ese proyecto precedente es que esos estudios han permitido concluir que las universidades interculturales creadas, según los casos, por organizaciones indígenas o afrodescendientes o por agencias gubernamentales, así como los programas de orientación intercultural iniciados al interior de universidades «convencionales» (entendidas simplemente como aquellas que no están explícitamente orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes) y otros programas creados mediante alianzas entre universidades «convencionales» y organizaciones indígenas y/o afrodescendientes, se caracterizan por estar fuertemente vinculados a sus respectivos contextos locales y porque ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad. Otras características salientes de estas experiencias de educación superior son, por un lado, el hecho de que desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada, así como, por otro lado, que integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades. Así mismo, se caracterizan por integrar diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, por el interés en generar desarrollos tecnológicos basados en conocimientos propios de las comunidades con las cuales trabajan, así como por formar profesionales orientados a contribuir al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Las mencionadas conclusiones de ese proyecto llevaron a pensar que las universidades «convencionales» podían aprender mucho de esas modalidades de diseño curricular tan

vinculadas a las necesidades, demandas y propuestas de sus respectivos contextos sociales. Adicionalmente, estimularon a este autor a investigar sobre las experiencias de colaboración intercultural de equipos de universidades «convencionales» con comunidades y organizaciones sociales, incluso aunque estas no fueran indígenas o afrodescendientes.

Llegados a este punto, conviene especificar que en esta investigación la expresión **colaboración intercultural** se utiliza, en sentido amplio y abierto, para caracterizar las formas de colaboración entre actores sociales respecto de los asuntos objeto de la colaboración en cuestión que se perciben mutuamente, o resulta plausible caracterizar, como culturalmente diferentes entre sí. Como ha de resultar evidente, este uso del concepto de **cultura** no limita su aplicación a diferencias étnicas, nacionales, religiosas o lingüísticas, sino que se extiende para abarcar también casos usualmente conceptualizados en términos de culturas profesionales, institucionales, territoriales, de clase, de género, de generación o cualesquiera otras que resulten significativas para los asuntos respecto de los cuales se establecen tales relaciones de colaboración. Como para numerosos lectores ha de resultar evidente, este uso del concepto de cultura se basa en la aproximación sociosemiótica a la idea cultura, que entiende este término no como una «cosa» (sustantivo) sino como una herramienta de análisis que permite dar cuenta de modalidades de producción, circulación, apropiación y transformaciones de sentido por parte de actores sociales (*cf.* Cucho 1999; García Canclini 2004; Mato 2007; entre otros). Por otra parte, la aplicación propuesta de la idea de colaboración intercultural se apoya en la revisión crítica de la idea de interculturalidad y sus aplicaciones, sobre la que hemos expuesto en publicaciones anteriores (Mato 2009a, 2011, 2012a, 2012b) y que hemos ensayado en una investigación de campo precedente (Mato *et al.* 2011).

Con base en lo antes expuesto, en la investigación en la que se basa el presente artículo utilizo la idea de colaboración intercultural para analizar las experiencias de trabajo de equipos universitarios con comunidades y organizaciones sociales, en tanto hacen plausible afirmar que en tales relaciones se dan, por un lado, casos de quienes encaran el trabajo desde los conocimientos y marcos interpretativos propios de sus culturas disciplinares (además de desde aquellas que puedan tener como individuos), incluso aunque frecuentemente lo hagan desde posicionamientos críticos dentro de ellas; como, por otro lado, de quienes lo hacen desde sus particularidades culturales étnicas, territoriales, de clase, de género, de generación o la que sea el caso, pero, en todo caso no universitarias, ni académicamente disciplinares. Por otra parte, aplico la idea de **comunicación intercultural** para analizar ciertos aspectos de las experiencias estudiadas porque esta idea resulta fértil para comprender situaciones de comunicación tanto entre actores universitarios y no-universitarios, como entre diversos sectores universitarios que manejan disímiles representaciones respecto al papel de la universidad, las cuales según

los casos se expresan en un mayor, menor o ningún interés por el trabajo con actores sociales extrauniversitarios.

No parece fructífero limitar la revisión crítica acerca de las ideas academicistas a una contraposición de argumentos de principio respecto de si es «bueno» o «malo» que las universidades e instituciones de investigación se vinculen proactivamente con comunidades y organizaciones sociales, no solo para responder a sus necesidades y demandas, sino también para aprender de ellas. Por ello, la investigación en que se basa este artículo está orientada a recabar y analizar información acerca de cómo las experiencias de trabajo de equipos universitarios con diversos sectores de población, adicionalmente a su capacidad de favorecer mejoras en la calidad de vida de dichos sectores como usualmente se procura, contribuyen a la obtención de nuevos conocimientos y destrezas por parte de estudiantes y profesores, así como a identificar nuevas necesidades e intereses de investigación y/o de formación y en algunos casos incluso también a desarrollar investigaciones que –según los casos– se expresan en tesis de los estudiantes y publicaciones de los docentes. Pero antes de exponer algunos resultados de esta investigación al respecto, parece necesario ofrecer al menos algunos datos básicos sobre el ya mencionado PVU que ha apoyado las experiencias que nos sirven de referencia.

## **1. SOBRE EL PROGRAMA DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO**

Mediante sus convocatorias, el PVU ha estimulado y apoyado el desarrollo de experiencias de trabajo de equipos universitarios con grupos de población y sus organizaciones y, en otros casos, a través del otorgamiento de recursos, ha mejorado las posibilidades de trabajo de equipos que ya venían desarrollando experiencias de este tipo. A esto se agrega que el PVU ha generado una cierta corriente de valorización hacia estos tipos de actividades universitarias mediante la legitimación que supone su reconocimiento por parte del Ministerio de Educación, así como la difusión de consignas como «Para que el conocimiento nos sirva a todos» y otras semejantes. Adicionalmente, gracias a publicaciones y encuentros ha facilitado el establecimiento de redes de intercambio y colaboración mutua entre los equipos universitarios participantes.

El PVU fue puesto en marcha por la Secretaría de Políticas Universitarias en marzo de 2006. Desde entonces cada año realiza una convocatoria destinada a seleccionar proyectos de equipos constituidos por docentes, investigadores y estudiantes universitarios, a los cuales brinda un modesto apoyo económico para realizar sus propuestas, las que deben estar orientadas, combinadamente, tanto a mejorar la calidad de vida de la población, y especialmente de las comunidades con mayores necesidades insatisfechas, como a favorecer la formación profesional de los estudiantes y el trabajo académico.

Desde su creación y hasta diciembre de 2011, el PVU ya había brindado apoyo a 2.370 proyectos de equipos universitarios. Estos proyectos han sido desarrollados por equipos de 48 universidades, los cuales han involucrado la participación de casi 50.000 estudiantes, más de 9.600 docentes y más de 4.600 organizaciones sociales. Adicionalmente, desde 2009 el PVU ha realizado una segunda convocatoria anual para proyectos de voluntariado universitario orientados específicamente a fortalecer las capacidades de escuelas secundarias. El proyecto de investigación en el que se basa este artículo no incluye el estudio de este segundo tipo de experiencias, sino solo las del primero.

## **2. BREVE APUNTE SOBRE LAS CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los avances de investigación que comentaré a continuación se basan en el examen de los informes finales de 150 proyectos de 22 universidades nacionales, tomados de los 353 que fueron aprobados en la convocatoria del PVU del año 2008, así como en las respuestas enviadas por los responsables de aproximadamente 58 de esos mismos proyectos –en este caso correspondientes a 20 universidades– a cuestionarios especialmente diseñados.

El análisis de los mencionados informes finales y de las respuestas a los cuestionarios permite observar que los proyectos que los equipos universitarios han venido desarrollando con apoyo del PVU no solamente han contribuido de diversas maneras al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades en las cuales se han desarrollado, sino que, mediante la realización de estos proyectos con grupos de población y sus organizaciones, los equipos universitarios han logrado consolidar un conjunto significativo de aprendizajes, que según los casos resultan significativos para: a) mejorar la formación profesional de los estudiantes; b) contar con elementos para mejorar el diseño curricular y plantear nuevos proyectos de investigación o mejorar los existentes; y c) avanzar en proyectos de investigación en marcha.

Entre los aprendizajes que los equipos universitarios han logrado en el marco de las mencionadas experiencias de trabajo con comunidades y organizaciones sociales, cabe destacar los siguientes tipos: a) identificación de nuevas necesidades o intereses de investigación y de formación profesional; b) identificación de aspectos de la «realidad» no previstos en los programas de formación que sería conveniente incluir en los planes de estudio para lograr resultados más efectivos; c) adquisición de nuevos conocimientos y destrezas; d) identificación de la existencia y valoración de saberes no académicos que permiten enriquecer la formación profesional; y e) identificación de la existencia entre la población de algunos prejuicios y creencias que afectan la práctica profesional.

Por otra parte, el análisis de los referidos informes finales y de las respuestas a los mencionados cuestionarios ha permitido identificar tres tipos principales de dificultades de comunicación intercultural en el desarrollo de estos proyectos: a) las asociadas a diferencias entre las respectivas culturas disciplinarias y las de los sectores de población con los cuales se desarrollaron las experiencias; b) las asociadas a diferencias entre las culturas institucionales propias de las universidades y las de otras instituciones públicas (por ejemplo, municipios, gobernaciones, escuelas y hospitales); y c) las asociadas a diferencias entre los valores y visiones del papel de la universidad de los equipos que desarrollan estas experiencias y los prevalentes en otros sectores de las mismas universidades (según los casos: otros equipos docentes, funcionarios o autoridades universitarias).

### **3. ALGUNOS EJEMPLOS DE APRENDIZAJES DE LOS EQUIPOS UNIVERSITARIOS EN SUS EXPERIENCIAS CON COMUNIDADES Y ORGANIZACIONES SOCIALES**

Para no quedarnos en el nivel de las generalizaciones, parece conveniente ofrecer algunos ejemplos concretos. Con este objetivo, a continuación transcribiré extractos de las respuestas de los responsables de algunos de los proyectos analizados a preguntas acerca de si estas experiencias facilitaron la identificación de necesidades de formación o investigación y/o el desarrollo de aprendizajes en los equipos universitarios participantes. Veamos brevemente fragmentos de las respuestas de algunos colegas al cuestionario del proyecto de investigación en el que se basa este artículo<sup>5</sup>.

El profesor Luis María Sánchez de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, quien ha coordinado varios proyectos sobre el llamado mal de Alzheimer, en sus respuestas incluyó los siguientes comentarios:

Al estar en permanente contacto con las situaciones concretas de la comunidad nos permitió encontrar un porcentaje muy elevado de falsos positivos de la llamada demencia Alzheimer y ello a su vez nos llevó a fortalecer una metodología de diagnóstico muy precisa a partir de nuestra perspectiva; y a su vez contar con elementos probatorios de la inconsistencia lógica y científica de los criterios diagnósticos que se utilizan entre profesionales del campo de la psiquiatría y la neurología, que dan lugar a un porcentaje inaudito (casi el 75%) de falsos positivos [...]. Al permitirnos acercarnos a una gran cantidad de demandantes nos permitió identificar rápidamente al menos once síndromes con lo que se los confunde como demencia de tipo Alzheimer, y eso es una gran ventaja (y como contraparte un grave problema sanitario).

---

5. Sus nombres e instituciones de referencia se citan con su debida autorización.

La profesora Marcela Irene Coppola de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de un proyecto de producción ovina y desarrollo rural, respondió que la experiencia de vinculación les permitió conocer más en profundidad la problemática del grupo con el cual trabajaron.

[Esto] permitió incorporar en la planificación la transmisión de resultados de investigaciones realizadas en la facultad con anterioridad al proyecto, pero también motivó la realización de nuevas investigaciones (acerca del estatus parasitológico y mapa de características de la lana, teñido de la lana con tintes naturales, aspectos identitarios para el desarrollo de productos con aplicación de diseño). [Además, la experiencia permitió articular] contenidos curriculares con su aplicación a un caso real. Para los docentes fue enfrentarlos a una situación de producción familiar, no a [la] escala a la cual estaban acostumbrados.

La doctora Liliana Beatriz Salas, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, a cargo de un proyecto sobre arroyos serranos en su provincia, respondió:

Generamos nuevos conocimientos, por ejemplo al procesar imágenes satelitales y analizar cartas topográficas, que permitieron describir la geografía de los cursos de agua; relevamiento de la diversidad biológica (árboles, arbustos, mamíferos, aves, anfibios, peces, reptiles, invertebrados acuáticos), que permitieron conocer la flora y fauna del área de estudio. [Adicionalmente la experiencia sirvió para desarrollar] destrezas para la recolección a campo, conservación y acondicionamiento de materiales; interpretación de análisis fisicoquímicos y bacteriológicos del agua; obtención y procesamiento de imágenes con cámaras fotográficas y cámaras de video; selección, de contenidos y procesamiento de imágenes para la elaboración de cartillas, folletos, presentaciones en PowerPoint, videos educativos; desarrollo de habilidades para la comunicación oral de resultados a un público común [...] y, por otro lado, a docentes y alumnos de las escuelas involucradas. Elaboración de póster y presentaciones en PowerPoint para presentar en reuniones científicas. Construcción de página web.

El profesor Mario García Cardoni, de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Cuyo, reportó:

En el desarrollo del proyecto se identificó la necesidad de un estudio más profundo del arsénico y su impacto en la salud humana, en la zona de Secano de Lavalle. También, desde la bromatología, el estudio de enfermedades transmitidas por zoonosis, también por la contaminación por arsénico del agua, etc. Se está desarrollando investigación en esas temáticas. Se ha detectado nuevas necesidades de formación como falencias en las currículas de las carreras, pero

es más difícil de combatir. Las estructuras de las facultades no están pensadas para admitir propuestas de áreas de extensión. El trabajo con comunidades siempre permite nuevos conocimientos, cada experiencia, cada salida a campo representó nuevos conocimientos tanto para los docentes e investigadores como para los estudiantes, que disfrutaban mucho de esta modalidad de aprendizaje y de relación con sus docentes. La práctica odontológica con un instrumental básico, como el que podíamos llevar, es un gran aprendizaje para el estudiante de odontología. Y para un estudiante de bromatología, enfrentar una realidad donde la población no cuenta con servicios básicos, como energía eléctrica y agua potable, es todo un desafío.

La profesora Nilda Dora Vignale, de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Jujuy, señaló:

[La experiencia] permitió intensificar la formación en etnobotánica, campo multidisciplinario que estudia las relaciones del hombre con las plantas que integran su entorno, tanto en carreras del área de la Biología como de Agronomía. Por ejemplo, el estudio de las plantas alimenticias y medicinales de la quebrada de Humahuaca desde este abordaje posibilita tener en cuenta aspectos de la medicina tradicional [...]. El desarrollo de talleres con los jóvenes estudiantes de la Escuela de Alternancia de El Moreno sobre las especies nativas medicinales ha permitido conocer no solamente nuevos usos de algunas de las plantas que integran la farmacopea andina, sino ampliar saberes acerca de las percepciones sobre la flora.

La profesora Mariana Inchaurredo, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, afirmó:

Se identificaron algunas necesidades para seguir trabajando en el eje temático desarrollado. A lo largo de todo el proceso de realización de los talleres, el equipo descubrió un área de vacancia relacionada con el trabajo del tema ambiental desde una mirada local, en este sentido surgió como línea de continuidad para seguir trabajando la producción de materiales comunicativos-educativos que aborden los temas ambientales locales para su posterior multiplicación y utilización en organizaciones de educación formal y no formal. Los participantes de los talleres expresaban lo ambiental desde problemas globales o alejados de su realidad cotidiana y cercana. En muchos casos se notaba la influencia de los medios masivos de comunicación en las expresiones [...]. Los y las estudiantes aprendieron a gestionar y coordinar talleres, elaborar informes y realizar rendiciones de gastos. Profundizaron sus conocimientos sobre temas ambientales [...]. El equipo docente [...] profundizó en el conocimiento sobre las percepciones e imaginarios de los destinatarios del proyecto respecto a lo ambiental y su relación con lo local.

La profesora María Cristina Ojeda de Gómez, titular de la cátedra de Odontología Social y Comunitaria de la Carrera de Odontología de la Universidad Nacional de Entre Ríos, a cargo de una experiencia con poblaciones de las etnias tobas y mocovies, rurales y urbanas, apuntó:

Se registraron no solo necesidades sentidas de las familias (trabajo, educación, alimentos), sino inequidad y discriminación sobre la cultura aborígen, no de parte de las instituciones, sino de los criollos y gringos que comparten los espacios geográficos. [Adicionalmente] se registraron y sistematizaron datos, que luego fueron presentados en jornadas científicas institucionales. Los mismos también fueron utilizados para abrir líneas de investigación. Se concretaron dos temas de tesis para acceder a un doctorado en Odontología y cuatro becas de iniciación en la investigación de jóvenes egresadas.

El profesor Patricio Jorge Macchi, del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, señaló:

De la experiencia adquirida hemos podido identificar problemáticas que han dado la posibilidad de generar proyectos de investigación. Uno de los proyectos dio lugar a una tesis de licenciatura en el área de turismo y otro a una beca postdoctoral en el área de la etnobiología. Pudimos intercambiar experiencias y visiones acerca del desarrollo turístico y productivo entre los integrantes de las comunidades y los integrantes del equipo universitario, pudimos compartir el manejo de tecnologías de baja complejidad.

La profesora Liliana Fracchia, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán, afirmó:

Durante el desarrollo del proyecto surgió el interés de analizar la percepción de la depresión (y en general, la subjetividad y la emocionalidad), según el nivel sociocultural, surgiendo nuevas líneas a investigar como la naturalización de la pobreza y el determinismo de la cuna, donde no hay conciencia de pérdida [...]. La adolescencia es una especialidad que, como tal, se ha desarrollado en la medicina recién en los últimos años, por lo que constituye un área en la que permanentemente surgen tópicos que, si bien fueron exhaustivamente analizados y abordados en el sujeto adulto, sería oportuno y necesario profundizar en este grupo etáreo particular. Lo anterior incluiría realizar un estudio integral de la adolescente, que incluya tantos los aspectos orgánicos de su crecimiento como los emocionales y sociales, ya que, en algunos casos, la emocionalidad y el contexto en el que se desarrolla pueden determinar el curso de su evolución hacia la vida adulta.

Sería posible incluir otros ejemplos, pero con los mencionados parece suficiente para sugerir la diversidad de tipos de aprendizajes que las experiencias objeto de este estudio

han facilitado. En contraste con estos beneficios, nuestra investigación permitió identificar algunas tensiones institucionales y problemas de comunicación intercultural al interior de las universidades, que si bien no constituyen el foco de este artículo es necesario referir al menos de manera breve.

#### **4. TENSIONES INSTITUCIONALES Y PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL AL INTERIOR DE LAS UNIVERSIDADES**

A modo de ejemplo, resulta interesante citar las respuestas de algunos colegas a una pregunta del cuestionario de nuestro proyecto que inquiría acerca de si en el desarrollo de la experiencia de trabajo con la comunidad a su cargo se habían presentado problemas de comunicación intercultural.

El profesor Guillermo de Hoyos, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Comahue, respondió:

Los únicos que puedo identificar ahora [se relacionan con] una cultura institucional en la que la burocracia administrativa ocupa un lugar central.

En respuesta a la misma pregunta, la profesora Graciela García Crimi, de la Facultad de Odontología de la Universidad de Cuyo, sostuvo:

Las dificultades por el contraste de «visiones de mundo» son garrafales. Los que pretendemos realizar salidas a «campo» no existimos, lo que nosotros hacemos no es importante. Nunca me voy a olvidar de la frase emitida por una de las autoridades de mi facultad: «Pero eso es voluntario, lo hacen porque quieren», respuesta emitida al solicitar permiso para que no se le computara falta a los alumnos que salían ese día a campo por el proyecto.

La existencia de diferencias significativas al interior de las universidades es una característica propia, sino de todas, al menos de la mayoría de las organizaciones complejas. En algunas publicaciones anteriores, he ilustrado con ejemplos concretos que las organizaciones complejas no son homogéneas, sino heterogéneas, en el sentido de que a su interior existen y/o se desarrollan diferentes interpretaciones del sentido, visión, misión y valores de las mismas. Así, cabe decir que al interior de organizaciones complejas conviven y contienen diversas culturas institucionales (Mato *et al.* 2011; Mato 2012a, 2012b).

Las universidades no son una excepción a esta suerte de regla. Por el contrario, en ellas, cuanto menos debido a la diversidad disciplinar de sus miembros y unidades institucionales, tal heterogeneidad puede ser especialmente significativa. A esto se agrega el carácter

reflexivo y deliberante que les caracteriza. Así las cosas, no debe resultar sorprendente que al interior de las universidades existan diversas interpretaciones acerca de la función social de la universidad y/o de «la ciencia», las relaciones ciencia-otros saberes, conocimiento teórico-conocimiento aplicado, docencia-investigación-extensión u otras modalidades de vinculación con la comunidad.

Significativamente, un buen número de respuestas al cuestionario de nuestro proyecto revelan no solo la existencia al interior de las universidades de interpretaciones diversas sobre esos asuntos, sino también la preeminencia en ellas de visiones academicistas que no valoran de manera apropiada los tipos de actividades desarrolladas por los proyectos apoyados por el PVU. Este es un asunto directamente relacionado con las diversas formas de sentido común respecto del quehacer universitario y la predominancia (o si se prefiere hegemonía) de una de ellas.

Debe destacarse también que las respuestas a los cuestionarios revelan que un buen número de docentes responsables de estos proyectos poseían ya una reflexión elaborada con anterioridad respecto al desarrollo de las experiencias apoyadas por el PVU. En sus respuestas al cuestionario, algunos de ellos refieren de manera explícita a los estatutos universitarios y/o a ponencias y publicaciones suyas sobre estos asuntos, y explícitamente sientan posición al respecto.

A modo de ejemplo, resulta ilustrativo citar in extenso fragmentos de las respuestas de algunos colegas. Podemos comenzar por las palabras del profesor Mario García, de la Facultad de Odontología de la Universidad de Cuyo, quien sostuvo:

Los proyectos de voluntariado universitario permitieron plantear en la universidad su función social, algo que estaba muy lejos de la realidad anterior. La universidad heredó de la dictadura el alejamiento de la realidad social, «la torre de marfil» se le ha llamado. Cuando comenzaron los proyectos de voluntariado universitario fueron una gran herramienta para poder comenzar a trabajar en conjunto con la sociedad. Sin embargo, hay mucha resistencia desde las estructuras universitarias. Desde el equipo de docentes, investigadores y estudiantes se ha intentado transmitir la riqueza de las relaciones entre la ciencia y otros saberes, la interdisciplina, el conocimiento teórico y el aplicado, las relaciones de docencia-investigación-extensión; y en algunos casos se ha logrado, por lo menos hemos sumado docentes que nunca realizaron extensión. Es todo un desafío integrarlos. El marcado individualismo y la competitividad suelen ser obstáculos, tanto entre los docentes como entre la burocracia universitaria, más acentuada en las carreras con un fuerte sesgo positivista, pero demostramos que se puede cambiar a nivel de la concientización de algunos docentes y estudiantes que participaron en esta experiencia.

Otra respuesta significativa es la que ofreció la profesora María Luisa Cacace, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, quien respondió en estos términos:

Es necesario que la universidad transmita sus conocimientos teórico-prácticos y llegue hacia la comunidad en tareas de extensión. No siempre se cumple esta función social, y la mayoría de los investigadores están inmersos en sus tareas de investigación básica, publicaciones, etc., que si bien hace a su currícula, no se aplican estos conocimientos en la resolución directa de problemas sanitarios básicos para la comunidad.

De manera análoga, la profesora Hebe Patricia Rojo, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán, afirmó:

Destaco la importancia de aprendizajes de los estudiantes fuera de los claustros que los ponen de frente con la realidad que ni siquiera imaginan. Toman conciencia de todo lo que pueden hacer con ese conocimiento de los libros para transformar la sociedad, que el conocimiento no quede encadenado en *journals*, a los que la mayoría no puede acceder, sino que sufra la transposición y llegue a toda la sociedad con los beneficios que ello implica.

En fin, de un modo u otro, todas las respuestas antes citadas evidencian la existencia al interior de las universidades de diferentes interpretaciones respecto de su papel en la sociedad y cómo cumplirlo, así como respecto a que las visiones predominantes no son precisamente las que valoran el tipo de proyectos de trabajo con la comunidad.

Limitaciones de extensión impiden citar más respuestas a los cuestionarios, pero generalizando puede afirmarse que muchas de ellas puntualizan la existencia de obstáculos para desarrollar proyectos con grupos de población y sus organizaciones, así como que, a diferencia de lo que ocurre con la investigación, en la mayoría de las universidades las actividades de trabajo con la comunidad no son fomentadas, o al menos no lo son tanto como las actividades de investigación y en general ni siquiera son consideradas en la evaluación de los docentes.

Esta relativa subestimación por el trabajo de equipos universitarios con grupos de población y sus organizaciones contrasta con los beneficios que las universidades obtienen de los mismos, como la investigación en curso permite concluir, aprendizajes que han sido ya mencionados en el segundo punto de este artículo.

Cabe afirmar que la investigación en que se basa este artículo lleva a concluir que no solo por razones sociales, sino también académicas, tanto para mejorar la calidad de la forma-

ción profesional que ofrecen, como para mejorar la de la investigación que realizan, parece muy conveniente que las universidades ajusten su valoración por las posibilidades que ofrece el trabajo directo de equipos universitarios con grupos de población y sus organizaciones. Y, en consecuencia, que integren esta modalidad de trabajo como un componente importante de los planes de estudio y le otorguen mayor valoración en sus políticas de investigación y de carrera docente.

Pero la puesta en práctica de esta orientación tropieza con tensiones institucionales y de comunicación intercultural dentro de las universidades como las señaladas anteriormente. Si bien, esta investigación toma como referencia algunas experiencias desarrolladas en Argentina, el problema dista de limitarse a este país, pues se enmarca en algunas tendencias y procesos de alcance cuanto menos latinoamericano, como veremos a continuación.

## **5. CREENCIAS Y POLÍTICAS CIENTIFICISTAS COMO OBSTÁCULOS A LA COLABORACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

En los contextos institucionales en los cuales se producen y reproducen representaciones y políticas de educación superior, ciencia y tecnología (incluyendo agencias gubernamentales dedicadas a estos temas, universidades e institutos nacionales de investigación), las referencias explícitas o implícitas a la existencia de dos clases de saber, uno solo de los cuales tendría validez universal, mientras que el otro (diverso a su interior) no la tendría, resultan hegemónicas. Esas representaciones, que expresan una cierta visión de mundo, se han convertido en sentido común, y es partir de ellas que se formulan la mayoría de las políticas y normas que regulan los campos de educación superior y de ciencia y tecnología. Más aun, frecuentemente este sistema de representaciones incluye una cierta visión de la ciencia según la cual existen unas ciencias llamadas «duras» y otras que, por contraposición, no quedaría más alternativa que llamar «blandas».

Los sistemas de valoración existentes, las normativas y los sistemas de estímulos generalmente están orientados a dejar fuera –del subsistema de educación superior y del de ciencia y tecnología– tanto a otras formas de saber que no adscriben a un cierto modelo de quehacer científico, como en cierto modo a las así llamadas ciencias sociales y a las humanidades, a menos que se «disciplinen» según el modelo de las «ciencias duras». Un indicador bastante claro de esto lo constituyen los criterios de valoración de las publicaciones que cuentan para los sistemas de promoción de la investigación en varios países latinoamericanos, o bien los que definen los sistemas de acreditación y reconocimiento de carreras y postgrados en la mayor parte de los países de la región (Red Mexicana de Formación de Antropólogos 2008).

Pensar la producción y validez de conocimiento como divididas en dos mundos, uno solo de los cuales sería poseedor de verdades «universales» y el otro de verdades que, en contraposición con la postulada y pretendida universalidad de aquellas, solo cabría asumir como «locales», es tan antiguo como el credo respecto a la superioridad del «hombre blanco» y la «civilización occidental», que pretendidamente sería la generadora y poseedora de tal saber «universal». Los encuentros, conflictos y negociaciones entre ese saber supuestamente «universal» y esos otros saberes «locales» se han hecho más frecuentes en las últimas décadas por la creciente extensión y profundización de relaciones entre actores sociales que desarrollan sus prácticas a escala mundial –o en algunos casos continental o regional– y los que las desarrollan a escalas más «locales», sean estas nacionales, provinciales, municipales o comunitarias. El análisis de las limitaciones y consecuencias de la creencia en la existencia de un saber pretenciosa y pretendidamente «universal» y de otros de validez apenas «local» resulta no solo más necesario, sino también más factible, en el marco de los procesos de globalización contemporáneos, debido a la creciente importancia de los intercambios entre actores sociales cuyas maneras de ver el mundo, producir conocimiento y accionar se forman en muy diversos contextos y dan lugar a muy diversos tipos de saber. Por ello, la colaboración intercultural tanto en la producción de conocimientos como en la formación de profesionales y técnicos se hace cada día más necesaria y también más factible.

Sin embargo, y a pesar de los ya no tan recientes análisis y argumentaciones acerca de los condicionantes históricos y contextuales del conocimiento científico (por ejemplo, algunos que ya han devenido clásicos: Bourdieu 1988, 2001; Foucault 1966, 1979; Kuhn 1971, 1987), podemos observar que las prácticas y discursos de numerosos investigadores, instituciones de investigación y formación académica y organismos de formulación de políticas de educación superior, ciencia y tecnología, se asientan, cuanto menos implícitamente, en la idea de que la ciencia, como modo de producción de conocimientos, y el conocimiento científico, como acumulación de conocimientos producidos científicamente, tendrían validez universal. Es decir, resultarían verdaderos y aplicables en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión de mundo, la otra clase abarcaría una amplia diversidad de tipos de saber, de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con el saber «universal» de «la ciencia», suele caracterizarse, según los casos, como étnicos o locales, en cualquier caso, como saberes particulares, es decir, no-universales. Dentro de tal visión de mundo, estos otros saberes solo tendrían validez y aplicación local, al menos hasta tanto sean validados con los métodos propios de «la ciencia».

Un ejemplo significativo de los problemas que esto plantea es la evaluación y validación de conocimientos llamados étnicos y otros calificados simplemente como locales sobre las

aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos científicos, a lo que, significativamente, suele seguir su apropiación y patentado por instituciones «científicas» y más frecuentemente por laboratorios farmacéuticos (Blum 1993; Brush 1993; Greene 2004; Nigh 2002). Semejante efecto práctico de esta división no puede pasarse por alto, como tampoco el hecho de que en las universidades la investigación y docencia sobre, por ejemplo, medicina e instituciones políticas, jurídicas y económicas propias de esos otros grupos humanos suelen quedar reservadas a los departamentos y escuelas de Antropología y solo de manera excepcional sean materia de investigación y formación en departamentos y escuelas de Derecho, Ciencias Políticas, Economía, Medicina o de las que vengan al caso según el tipo de saber en cuestión.

En los últimos años han surgido voces que postulan que con el propósito de construir sociedades más incluyentes las universidades deberían ofrecer formación en esos «otros» saberes, pero frecuentemente esto se ve en términos de concesión a esos «otros» grupos humanos. Esta visión condescendiente pierde de vista que la colaboración intercultural resulta imprescindible tanto para quienes formamos parte de las instituciones que producen conocimiento cuyo valor supuestamente tendría carácter universal (las universidades y otros centros de producción de conocimiento científico), como para quienes desarrollan sus prácticas en otros tipos de marcos institucionales y sociales y producen conocimientos que suelen calificarse como locales o particulares. Pensar la idea de colaboración intercultural en educación superior y en ciencia y tecnología y, en conexión con esto, la incorporación de otros saberes y formas de producción de conocimientos como una condescendiente política de inclusión resulta pobre y autoempobrecedoramente racista. No se trata de hacer concesiones, sino de reconocer las limitaciones de esas visiones racistas para poder superar el monoculturalismo y desarrollar perspectivas de investigación y de formación de profesionales y técnicos que sean pertinentes con la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas. En una serie de libros colectivos producto de otra línea de investigación, hemos documentado las características de casi cuarenta experiencias desarrolladas en once países latinoamericanos que constituyen avances en esa dirección (Mato 2008a, 2009b, 2009c).

La situación descrita afecta no solo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Este lastre afecta no solo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro.

Las posibilidades para avanzar en tal colaboración intercultural se ven favorecidas en la actualidad porque desde el corazón mismo de Occidente se han desarrollado algunas corrientes de pensamiento que reflexionan críticamente acerca tanto de las pretensiones de superioridad civilizatoria de Occidente, como de sus instituciones, incluyendo la ciencia como modo de producción de conocimiento. No obstante, la institucionalidad de la ciencia aún interpone numerosos obstáculos a la consecución de los cambios necesarios.

En este sentido, hay que destacar el papel de ciertos valores asumidos como creencias, como por ejemplo las pretensiones de objetividad del conocimiento científico y la neutralidad de valores de los investigadores. La aplicación de estas ideas, provenientes de las llamadas ciencias duras, a las llamadas ciencias sociales conduce a ignorar cómo nuestra subjetividad es constitutiva de nuestro trabajo de investigación. La pretensión de objetividad supone ante todo cerrar los ojos a algunas formas ineludibles de subjetividad, como por ejemplo la que necesariamente afecta al planteamiento de un problema, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de una perspectiva de análisis y el de relaciones con las personas cuyas prácticas estudiamos. Todo esto de ningún modo puede ser «objetivo», al menos no en las llamadas ciencias sociales, y depende del lugar desde donde se investiga, de para qué y qué se pretender hacer con los resultados de la investigación. Pero estas preguntas no siempre se plantean. Antes bien, la investigación funciona de manera compulsiva respecto de ellas, es decir, no reflexionada. Las respuestas están allí instaladas con la firmeza y naturalidad de un credo, de modo tal que este tipo de preguntas no se formulan sino excepcionalmente.

De este modo, los resultados están marcados por una suerte de ilusión objetivista ingenua, según la cual para asegurar tal objetividad se hace recomendable mantener cierta distancia respecto de los procesos sociales estudiados. Este factor de distancia es origen de una significativa diferencia entre el saber considerado científico y el que producen, por ejemplo, aquellos intelectuales indígenas que, de uno u otro modo, mantienen algún tipo de relación con sus comunidades y/o con las organizaciones indígenas, lo cual inevitablemente alimenta las preguntas y perspectivas a partir de las cuales producen su saber, aunque no por ello lo hacen «más verdadero». Algo semejante puede argumentarse respecto de la labor que desarrollan aquellos profesionales que trabajan desde perspectivas aplicadas, como también desde las que se desarrollan desde las universidades en el marco de experiencias como las que sirven de referencia a esta investigación, las cuales generalmente deben desarrollarse como modalidades extracurriculares.

Todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en los que son producidos. Por eso la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe

hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber universal, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos. Por esto, esas condiciones de producción deben ser claramente explicitadas, como de hecho se hace al comunicar resultados de las investigaciones experimentales que provienen, como su nombre lo indica, de experimentos, de laboratorios. Por estas razones el intercambio y la colaboración entre diversas formas de saber son imprescindibles. En algunos casos tal vez encontremos que resultan complementarios, pero en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea y, si hay conflictos, más vale identificarlos, analizarlos y encontrar formas de manejarlos, pero esto no es lo que mayormente está ocurriendo en nuestras universidades (Mato 2008b).

En las últimas décadas han venido ganando terreno en América Latina algunos discursos «modernizadores» de la ciencia y de las universidades, que desde gobiernos y medios universitarios procuran normar y controlar la diversidad de modalidades observables en las prácticas de producción de conocimiento a través de indicadores de productividad monoculturalmente concebidos. Así la «productividad» de estas prácticas, llevadas a una visión reduccionista de las posibilidades de producción de conocimiento, que se limita a «la ciencia», suele medirse a través de indicadores tales como cantidad de publicaciones en revistas académicas arbitradas, cantidad de citas de sus obras hechas por colegas, tesis de doctorado dirigidas y patentes. Ello deja por fuera no solo otras modalidades de generación de conocimiento que no necesariamente apuntan a esos tipos de productos, incluyendo entre esas exclusiones las variantes aplicadas de aquellas ciencias que no producen procesos patentables, como por ejemplo la mayoría de las orientaciones aplicadas de las ciencias sociales. Los actores que promueven esos discursos y políticas han instituido ciertos sistemas llamados de estímulo a la investigación, a través de los cuales se distribuyen fondos más o menos proporcionalmente a estos indicadores. Estos reconocimientos fortalecen una idea de investigación que, en general, se califica de científica siguiendo con variantes el modelo de las ciencias experimentales, el cual se pretende objetivo y avalorativo.

No sugiero que estos sistemas sean inútiles, al contrario seguramente ayudan a fortalecer ciertos tipos de investigación. Pero el caso es que ellos excluyen modos de producción de conocimientos que no se expresan en artículos académicos sino que son parte constitutiva de prácticas que no necesariamente conducen a publicaciones en revistas académicas, sino que se producen con, o se comunican directamente a, otros actores sociales. No solo eso, sino que esos sistemas, por contraste, desvalorizan y desestimulan ciertas prácticas habitualmente conceptualizadas en términos de investigación-acción, vinculación social, aprendizaje-servicio y extensión, así como las de carácter aplicado propias de diversas disciplinas (Antropología, Sociología, Psicología Social, Educación, Trabajo Social y Comunicación Social, entre otras).

Una de las consecuencias de estos sistemas institucionales de estímulo a la investigación es que tienden a incentivar la disociación de las prácticas académicas de sus relaciones con las de actores sociales extraacadémicos, excepto si son actores económicamente productivos, y esto particularmente en la versión empresaria (pero en general no organizaciones productivas de las comunidades indígenas, por ejemplo) y/o si son políticamente «aceptables» (es decir, con los Estados y sus agencias o con ciertos tipos de organizaciones no gubernamentales, pero no con movimientos sociales cuestionadores); a menos que como parte del proceso se contemple la publicación de artículos de investigación en medios académicos arbitrados.

Estos sistemas tienden a deslegitimar las prácticas intelectuales que no estén orientadas a la producción de publicaciones arbitradas, es decir, que no se estructuren desde una cierta lógica que se construye a imagen y semejanza (en general bastante parcial y por tanto deformada) de las llamadas ciencias duras, supuestamente avalorativas, neutrales, objetivas, etc.

El problema que quienes impulsan las concepciones científicistas parecen no comprender es que tanto las propias preguntas de investigación como los modos de producción de datos dependen en última instancia de opciones epistemológicas, las cuales están asociadas a visiones de mundo y a posiciones éticas y políticas que dependen entre otros factores del tipo de relaciones que se sostiene o se aspira a sostener con actores sociales extraacadémicos. Las posiciones éticas y políticas son constitutivas del basamento epistemológico y de las perspectivas teóricas de nuestras investigaciones, y así también de las preguntas y de los métodos.

Las preguntas de investigación no son las mismas, ni tampoco los métodos, si lo que se pretende es escribir estudios supuestamente objetivos o si se pretende producir algún tipo de saber útil a los intereses de actores sociales extraacadémicos. De las respuestas a preguntas del tipo: ¿para qué y para quién o quiénes investigar? depende qué investigar, cómo, con quiénes, en el marco de cuáles relaciones, con cuáles propósitos. De tales respuestas también dependen decisiones tales como si la investigación en cuestión acabará en una publicación académica o en qué «cosa» (un video, un museo, un programa de acción comunicativa o educativa, una experiencia de organización social, un plan de salud, etc.) y cómo pensamos que tales «cosas» deberían o podrían circular y/o ser útiles, a quiénes, qué importancia tendrían los resultados y cuál los procesos y experiencias.

Las tendencias científicistas descritas no operan en el vacío. En América Latina existen importantes tradiciones de prácticas académicas y profesionales orientadas por valores y visiones de mundo alternativas a esas de carácter científicista. Esas otras prácticas de

diversas formas entran en relaciones de intercambio, negociación y/o conflicto con dichas políticas. Algunas de ellas están asociadas a los saberes y modos de producción de conocimiento de pueblos indígenas y afrodescendientes, otras se desarrollan principal pero no exclusivamente en espacios académicos, otras lo hacen en otros espacios sociales (por ejemplo, en el marco de movimientos sociales como el ambientalista, los de derechos humanos, de equidad de género, etc.); finalmente, otras atraviesan algunas fronteras que frecuentemente mantienen aislada a la investigación académica, como las orientaciones fuertemente volcadas a la investigación aplicada, la investigación-acción participativa y el trabajo de extensión universitaria. Estas otras prácticas desarrollan diversas modalidades de colaboración intercultural que hacen posible no solo su contribución a la mejora de la calidad de vida y desarrollo de proyectos transformadores de diversos sectores sociales, sino a la vez a la mejora de la calidad de la formación que ofrecen las universidades y el desarrollo de proyectos de investigación y la generación de aplicaciones.

El caso es, entonces, que el cientificismo acarrea dos tipos de problemas a las universidades. Por un lado, obstaculiza que otros modos de conocimiento y las prácticas profesionales extraacadémicas puedan ser objeto de mejor valoración y cuidadosa articulación y aprovechamiento en la investigación y formación universitarias. Por otro lado, acaba por afectar la pertinencia y legitimidad social de la formación y prácticas universitarias, así como por excluir oportunidades de intercambio, aprendizaje y participación en algunas dinámicas sociales. En contraste, las modalidades de colaboración entre equipos universitarios y diversos sectores de población pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de la población, así como la formación de profesionales y el desarrollo de investigación y aplicaciones. Las experiencias que sirven de referencia a este artículo constituyen ejemplos de ello.

## BIBLIOGRAFÍA

BLUM, Elissa

- 1993 «Making Biodiversity Conservation Profitable. A Case Study of the Merck/INBio Agreement». En: *Environment*, vol. 35, Nº 4, pp. 16-45.

BOURDIEU, Pierre

- 2001 *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.  
1988 [1984] *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.

BRUSH, Stephen B.

- 1993 «Indigenous Knowledge of Biological Resources and Intellectual Property Rights: The Role of Anthropology». En: *American Anthropologist*, vol. 95, Nº 3, pp. 653-671.

CUCHE, Denys

- 1999 [1996] *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

FOUCAULT, Michel

- 1979 [1966] *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, 11ª ed. México: Siglo XXI.  
1966 [1963] *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

- 2004 *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

GREENE, Shane

- 2004 «Indigenous People Incorporated? Culture as Politics, Culture as Property in Pharmaceutical Bioprospecting». En: *Current Anthropology*, vol. 45, Nº 2, pp. 211-224.

KUHN, Thomas

- 1987 [1977] *La tensión esencial*. México: FCE.  
1971 [1962] *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

MATO, Daniel

- 2012a «Socio-Cultural Differences and Intercultural Communication in Social Participation Experiences». En: *Journal of Intercultural Communication Studies*, vol. 21, Nº 1, pp. 101-116.  
2012b «Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural». En: *MATRIZes*, vol. 6, Nº 1 (en prensa).  
2011 «Forms of Intercultural Collaboration between Institutions of Higher Education and Indigenous and Afro-descendant Peoples in Latin America». En: *Postcolonial Studies*, vol. 14, Nº 3, pp. 331-346.

- 2009a «Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad». En: AGUILAR, Miguel Ángel et al. (coords.), *Pensar lo contemporáneo. De la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona y México: Anthropos Editorial / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 28-50.
- 2009b (coord.) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: lesalc-Unesco.
- 2009c (coord.) *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible / Buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: lesalc / Unesco.
- 2008a (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: lesalc-Unesco.
- 2008b «No hay saber "universal": la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible». En: *Alteridades*, vol. 18, N° 35, pp. 101-116.
- 2007 «Cultura, comunicación y transformaciones sociales en tiempos de globalización». En: MATO, Daniel y Alejandro MALDONADO (comps.), *Cultura y transformaciones sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, pp. 13-84.

MATO, Daniel; Alejandro MALDONADO FERMÍN y Enrique REY TORRES

- 2011 *Interculturalidad y comunicación intercultural. Propuesta teórica y estudio de experiencias de participación social en la gestión de servicios públicos en una comunidad popular de la ciudad de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

NIGH, Ronald

- 2002 «Maya Medicine in the Biological Gaze Bioprospecting Research as Herbal Fetishism». En: *Current Anthropology*, vol. 43, N° 3, pp. 451-464.

RED MEXICANA DE FORMACIÓN DE ANTROPÓLOGOS

- 2008 «PNCP y la formación de antropólogos en México». En: *Ichan Tecolotl*, vol. 18, N° 216, pp. 8-11.