

**Presentación del Dossier.**

**EL CONCEPTO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD**

Dr. Augusto PEREZ LINDO, Profesor del Doctorado en Políticas y Gestión Universitaria de la UNTREF y de la Maestría en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La Revista Argentina de Educación Superior – RAES, como órgano de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES) se propone en este número especial abordar desde distintos ángulos la práctica de la gestión del conocimiento en las universidades. Con este motivo fueron invitados doctorandos, investigadores y especialistas a escribir sobre el tema.

Como se podrá apreciar el perfil de los autores es variado, representa profesores, funcionarios, investigadores de distintas instituciones y países. Algunos tocan aspectos teóricos de la gestión del conocimiento y la mayoría presenta experiencias concretas. Desearíamos en este editorial destacar los aspectos teóricos porque de allí se derivan algunas consecuencias para repensar la universidad del futuro.

Se puede afirmar como una obviedad que desde sus inicios la universidad se ocupó de la gestión del conocimiento. El análisis de algunas experiencias nos permitirá distinguir los elementos que nos conducen a las políticas contemporáneas del conocimiento.

¿Cómo se trabaja el conocimiento en la universidad europea de la Edad Media que se convirtió en el semillero de todas las instituciones de ese tipo? En la Universidad de Salerno (siglo IX) se trataba principalmente de transmitir las técnicas de la Medicina. Si bien esto introdujo novedades en la enseñanza médica el espíritu de la época controlado por la Iglesia Católica asumía que la función de la universidad no era descubrir algo nuevo sino transmitir los saberes establecidos.

Del mismo modo en la Universidad de Paris (1090) en la de Bolonia (1088) o Salamanca (1218) tanto para la enseñanza del Derecho, como de la Filosofía o la Teología, se cumplía con la misión de transmitir el conocimiento aceptado por la Iglesia a partir de la tradición greco-romana. Aristóteles representaba la suma del saber antiguo. Con el Renacimiento Italiano (siglos XIV-XV) y con el despertar de las ciencias modernas (siglo XVI) en la universidad comienzan a aparecer las ideas del “descubrimiento”, de la “investigación”, de la “experimentación”. Algunos núcleos extra – universitarios y algunos académicos se destacan como descubridores: Bacon, Newton, Galileo, Descartes, Leibniz, Kepler. En realidad, el paradigma dominante en la universidad siguió siendo el de la transmisión de las verdades establecidas. Por eso en Matemática, Física o Química a veces los nuevos saberes estuvieron vinculados a sectas esotéricas como los Rosacruces, los Alquimistas y otros.

Oxford y Cambridge estuvieron entre las primeras universidades que asumieron la investigación y la experimentación como parte de la nueva cultura académica. En cambio, la Universidad de Salamanca, cuyo modelo se exportó a Iberoamérica, mantuvo hasta el siglo XIX la transmisión doctrinaria y dogmática de los conocimientos. Contra esta tradición surgió la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina.

El experimentalismo y el racionalismo fundaron la idea de la ciencia moderna. Pero la idea de una universidad investigadora, y no meramente formadora de profesionales, surge con la Academia de Berlín en 1806. Allí nace propiamente el concepto de la universidad regida por políticas del conocimiento que luego se difundió en Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos, Rusia, Japón y el resto del mundo hasta el siglo XX.

Desde el punto de vista de la concepción de la Universidad el modelo de Berlín (la universidad investigadora) implicaba **combinar investigación pura y aplicada para asegurarse la vanguardia en la producción de ciencia y tecnología para la grandeza de la nación**. La universidad alemana logró estos objetivos y puso al país en pie de igualdad con las potencias industriales de Europa (que no eran otras que Inglaterra y Francia). La “política del conocimiento” resultó eficaz a tal punto que hasta el día de hoy los modelos asiáticos (Japón, Corea, China) se apoyan en esta experiencia.

La “gestión del conocimiento”, a mi entender, surge con la evolución de las universidades estadounidenses desde fines del siglo XIX, concretamente después de la guerra civil 1861-1865. Ya en 1840 Alden Partridge presentó al Congreso el proyecto de establecer una “universidad industrial” para favorecer el ascenso social de los trabajadores y la industrialización. Luego de la Guerra Civil el Gobierno asignó tierras (Land Grant Act) para las universidades que se comprometieran con la modernización del agro. Lo que hizo de EE.UU. la primera potencia agrícola del mundo.

En el sistema norteamericano la universidad se implica en todo tipo de emprendimientos: comunitarios, agropecuarios, industriales, científicos, económicos, etc. Se impone la idea de una “universidad pragmática”, capaz de ayudar a resolver todo tipo de problemas. Al mismo tiempo, se sostiene la creación de universidades de “élites” y de universidades de investigación. Este proceso lleva hacia mediados del siglo XX a la configuración de una “multiversidad” (como la denominará Clark Kerr).

Lo curioso es que siendo la universidad la que valoriza los conocimientos para asegurar el progreso, el concepto de “gestión del conocimiento” se explicita en las grandes empresas norteamericanas y japonesas luego de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La mayoría de las organizaciones universitarias se habían burocratizado y convertido en agentes de “reproducción” de la sociedad dominante, tal como lo describió Pierre Bourdieu.

Las empresas sistematizaron la gestión del conocimiento porque descubrieron que la innovación tecnológica, la capacitación de los empleados y obreros y las técnicas de organización aseguraban la competitividad, o sea, la posibilidad de ganar más dinero. El “capital intelectual” pasó a ser un “factor intangible” decisivo, o sea, el “factor C”, el conocimiento.

Por una vuelta recursiva la “gestión del conocimiento” se redescubre en la universidad en los años de 1980-90. Algunos trasladan automáticamente el modelo gerencial de las empresas que apunta a la “calidad total”. Otros piensan en términos más pragmáticos que la universidad tiene que ser capaz de generar recursos propios con la venta de sus conocimientos. Surge la “universidad emprendedora”, concepto que formaliza Burton

Clark en uno de sus libros (Clark, 1998).

En los años de 1960 comienza a aparecer un nuevo concepto en los países en vías de desarrollo, o en el Tercer Mundo como se decía en esos momentos. Empieza a surgir la idea de “la universidad como agente de desarrollo”.<sup>1</sup> Se trata de afirmar la misión de las universidades como agentes de producción, de movilización social y de servicios apuntando al desarrollo del país.<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva se formulan distintos enfoques en América Latina que conducen en las últimas décadas a una multiplicación de iniciativas: políticas de investigación aplicada, políticas para incentivar la actividad científica en la universidad, creación de incubadoras de empresas, programas de cooperación con empresas, con organismos del Estado y con organizaciones sociales, venta de consultorías y de patentes, creación de programas de intercambio científico-técnico a escala regional e internacional.

En el concepto de la “universidad como agente de desarrollo” la gestión del conocimiento deviene fundamental. En primer lugar, porque conduce a pensar la función de producción y aplicación de conocimientos como el centro de la actividad universitaria. Esto, por otro lado, entra en conflicto con la función dominante que es la de formar profesionales.

En segundo lugar, la idea de la universidad como agente de desarrollo obliga a dominar las condiciones de implementación o de aplicación de los conocimientos, o sea, la gestión propiamente dicha. Muchas veces tenemos idea de que tipo de conocimiento necesita la sociedad, pero no sabemos definir correctamente de qué manera aplicarlo en la resolución de problemas o para transformar la realidad.

Simplificando podríamos decir que en primer término tenemos que tener en claro cuáles son los saberes que nos conviene valorizar para construir el bienestar colectivo. En segundo término, tenemos que definir los caminos, los procedimientos, por los cuales

---

<sup>1</sup> Ver: OCAMPO LONDOÑO, A. (comp.) (1979) *La Educación Superior para el desarrollo en América Latina*. Cali: Fundación para la Educación Superior; ALTBACH, Ph.; KELLY, D. (1975) *Higher Education in Developing Nations. A Selected Bibliography 1969-1974*. New York : Prager

<sup>2</sup> Ver: PEREZ LINDO, A. (1985) *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires : EUDEBA, Primera Parte.

conseguir, mediante los conocimientos, el objetivo del desarrollo económico-social.

En América Latina durante las últimas décadas se fortalecieron los programas de investigación científica en todas partes. Creció el financiamiento para estas actividades y creció la cooperación internacional. Al mismo tiempo, surgieron múltiples experiencias de vinculación con las empresas, con las organizaciones sociales y gubernamentales. De este modo se busca mejorar los procesos de transferencia social de conocimientos.

Podemos decir que en la región se han ensayado experiencias en pequeña, mediana y gran escala para transferir conocimientos hacia la sociedad. Desde el diseño de un basurero nuclear hasta criadores de peces, desde la creación de prototipos de autos eléctricos o a hidrógeno hasta la organización de cooperativas de viviendas para sectores marginales. La investigación básica también se fortaleció, algo que resulta importante porque sin el respaldo científico las innovaciones pueden reproducir el subdesarrollo.

Las universidades de América Latina todavía están aprendiendo a gestionar el conocimiento. Muchos se están dando cuenta que ya no basta con formar profesionales pues si no existe un modelo de conocimiento con uso intensivo del conocimiento muchos de los profesionales graduados tendrán que emigrar o caer en el subempleo. La universidad tiene que ocuparse también de crear una espiral ascendente a través de la cual la formación profesional, la investigación, la innovación y la transferencia de conocimientos crean un proceso virtuoso para mejorar el bienestar de la sociedad.

Algunos piensan que la “gestión del conocimiento” en la universidad consiste en realizar acciones de extensión o de transferencia. Esto sería reiterar el modelo de “extensión universitaria” que ya se propuso desde 1918 con la Reforma Universitaria. Que ya no es suficiente. La gestión del conocimiento debe apuntar a crear una nueva sociedad, inteligente y solidaria, es decir con uso intensivo de las ciencias y las tecnologías, y con un proyecto igualitario. Una sociedad de conocimiento socialmente distribuido, para decirlo en términos de especialistas como Michael Giddens.

En esta perspectiva resulta tan importante definir “políticas de conocimiento” como establecer modos eficientes de “gestión del conocimiento” para lograr los resultados

esperables.<sup>3</sup>

En las agencias de evaluación institucional se ha generalizado el principio de que todo proyecto universitario debe tener cuenta tanto la pertinencia teórica como la pertinencia social. Esto quiere decir que no basta la vinculación con los actores sociales si no tenemos en cuenta el modo más eficaz para transmitir los conocimientos. En todo proyecto de transferencia resulta crucial tener en claro “el modo de articulación de los factores”, o sea, la manera en que conseguimos conectar la investigación con las innovaciones y con las realidades sociales concretas.

En este número de la RAES el lector encontrará una serie de contribuciones relacionadas con la gestión y las políticas de conocimiento vinculadas con la universidad o con el sistema científico. Quedan pendientes otros trabajos que no fueron incluidos en este número por el atraso en los tiempos de presentación final. Esperamos publicarlos en el número siguiente de la RAES.

La gestión del conocimiento es una práctica que en las universidades significa llevar adelante programas o proyectos que adoptan un enfoque cognitivo para resolver problemas. Usualmente incluye también la gestión del sistema de información en la medida en que la misma lleva la intención de aprovechar los recursos tecnológicos para incrementar o mejorar los conocimientos, tanto con fines administrativos como científicos y pedagógicos.

En este sentido, por ejemplo, el artículo de Eduardo Escalante Gómez, de la Universidad Juan Agustín Maza de Mendoza, analiza las “Nuevas rutas de trabajo académico mediante el uso de herramientas digitales”. El autor presenta resultados de una encuesta a investigadores y estudiantes de posgrado para saber cómo utilizan las herramientas digitales a fin de lograr bibliografías adecuadas a sus objetos de investigación. Esto permitiría mejorar los procedimientos para el acceso a fuentes de información científica específicas.

Podemos ubicar en la misma línea el artículo “Creación de redes de conocimiento mediante políticas públicas en Mexico. Elementos conceptuales para un análisis y evaluación de la experiencia” de Dra. Maria Teresa de Sierra Nieves, de la Universidad

---

<sup>3</sup> Ver: PEREZ LINDO, A. (1993) *Políticas del conocimiento, Educación Superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos

Pedagógica Nacional de Colombia. Aquí se describe la creación de redes de conocimiento en la UNAM. Muestra como la UNAM y el Estado Mexicano desarrollan redes interuniversitarias, consorcios, alianzas, vinculaciones con los organismos estatales, empresas y organizaciones sociales. La autora parte de un enfoque neo-institucional para realizar su investigación.

La gestión del conocimiento, tanto en la universidad como en el sistema científico, implica la capacidad previa para establecer políticas del conocimiento fundadas en datos y objetivos precisos. En esta dirección se orientan los trabajos que aquí presentamos de Gladys Calvo, Alfonsina Speiner y Cynthia Jepessen, Teresa Pacheco, Jepessen y otros que comentamos a continuación.

La Dra. Gladys Rosa Calvo, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se titula “La gestión del conocimiento en la universidad: los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)”. Se trata de un informe de investigación relacionado con su tesis doctoral. Analiza el interés de los temas de investigación en el currículo de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a fin de saber como se introcuen temas y prácticas de investigación en las carreras. También interesa saber como se forman investigadores en pedagogía universitaria.

Alfonsina Szpeiner y Cynhia Jepessen, ambas del CONICET, presentan un análisis de la evolución de las políticas científicas en Argentina, particularmente entre 2004 y 2014, con una visión prospectiva hacia el 2020 (El artículo se titula: Sociedad del conocimiento y política científico-tecnológica: Argentina mirando al 2020). Destacan el hecho de que le “inversión política” en CyT durante el período analizado tuvo impactos notables en el incremento de investigadores, en la renovación del equipamiento tecnológico, en la construcción de nuevos espacios y en la creación del MINCYT. También identifican las autores algunas fallas o brechas de este proceso. Se trata de una excelente contribución para pensar las políticas del conocimiento en el país.

Teresa Pacheco-Méndez, del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM nos propone una reflexión crítica en su artículo “Sobre la idea de generar y aplicar conocimiento en la formación doctoral en ciencias sociales”.

Analiza el modo de formar doctores en ciencias sociales teniendo en cuenta los criterios institucionales y la evolución de los conocimientos científicos. Señala que generalmente prevalecen criterios metodológicos y estándares determinados por las agencias evaluadoras y de acreditación. Afirma que la reflexividad del doctorando resulta importante para avanzar hacia fronteras del conocimiento y trascender los límites impuestos por los formatos instituidos.

“La formación de doctores en Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET” es el artículo preparado por Cynthia Jeppesen, Mariela Goldberg, Alfonsina Szepeiner, Rodríguez Gauna, María Cecilia Misiac, N. Raissa y Silvani y E. Javier. Se trata de una investigación importante por la calidad y actualidad de la información presentada y por la relevancia del tema. El estudio de la oferta y demanda de doctores desde la perspectiva del CONICET permite conocer el potencial de recursos humanos de alto nivel en el país.

En otra dimensión podemos ubicar los trabajos de Laura Rovelli y Martha Kligman quienes se han ocupado de analizar por un lado la carrera docente universitaria y por otro lado la función de las tutorías en los posgrados. Aquí encontraremos análisis de situaciones concretas y propuestas académicas.

Laura Inés Rovelli (UNL), Mónica de la Fare (PUC de Río Grande do Sul) y Sylvia Lenz (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) analizan la “Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de Carrera Académica/Docente en las Universidades Nacionales de la Argentina”. Nos encontramos aquí con una investigación que intenta presentar el “estado del arte” en materia de estudios sobre la condición docente en las universidades nacionales de Argentina.

Cecilia Martha Kligman de la UNTREF nos presenta el artículo “Aprender la función tutora en la educación superior. los estudios de posgrado”. Por un lado nos propone una revisión teórica sobre las tutorías y por otro lado analiza la función de las prácticas tutoriales en los posgrados.

Forma parte de la gestión del conocimiento la “meta-cognición”, o sea, la capacidad para asumir conscientemente los procesos por los cuales creamos y aplicamos los



conocimientos. En este sentido es evidente que las contribuciones de este número de la RAES nos aportan valiosos análisis y datos. Algunos son insoslayables para evaluar la actividad científica en Argentina.

Nos gratifica también el hecho de que varios de los artículos aportan ideas y análisis relativos a la actividad de los posgrados en el país y el extranjero, pues, la RAES forma parte de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES). Las producciones de los posgrados y del sistema científico constituyen el más alto nivel del conocimiento en un país. Por eso nos interesa destacar las aplicaciones que pueden tener en distintos aspectos.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBORNOZ, M.; LÓPEZ CERREZO, J.A. (eds.) (2011) *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires : Eudeba
- CLARK, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London : Pergamon
- GIBBONS, M. y otros (1997) *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares
- DEL MORAL, A. y otros (2008) *Gestión del conocimiento*. Madrid: Paraningo
- NONAKA, I. ; TAKEUCHI, H. (1997) *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles : De Boeck
- PEREZ LINDO, A. (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires : Biblos
- PEREZ LINDO, A. y otros (2005) *Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y la universidad*. Buenos Aires : Norma
- RIQUELME, G. (ed.) (2008) *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 3 vs.