

La Universidad para el Desarrollo y la generación de conocimientos

Rodrigo Arocena¹
Universidad de la República, Uruguay

(i) “Ideas de Universidad” y nuevas exigencias del desarrollo

La transformación de la universidad en protagonista mayor de la generación de conocimientos, a través de la asociación entre enseñanza e investigación, ha merecido el nombre de Revolución Académica. Fue anticipada por el denominado “modelo humboldtiano”, seguramente el más famoso de los que se han planteado en el contexto de la Educación Superior. Sus fundamentos doctrinarios formaron parte de la “Idea de Universidad en Alemania” (ver Fichte et al, 1959). Diversos modelos han sido propuestos para dar cuenta de las sucesivas etapas de la larga historia universitaria (por ejemplo Muller, 1996) así como para encarar el debate actual. La irrupción del conocimiento avanzado como factor productivo (y destructivo) central de nuestro tiempo ha puesto al rojo vivo las discusiones acerca de los cometidos de la universidad así como de sus relaciones con el desarrollo. Probablemente el punto de vista dominante lo expresa un reciente editorial de “Nature”:

Universities are no longer viewed predominantly as places driven by curiosity and a thirst for knowledge. Instead, they are drivers of economic development. Success is defined by graduate employment. Research is problem-oriented. Scientists are budding entrepreneurs. Knowledge is included on the balance sheet, and policies are being introduced to produce the greatest return on investment. (Nature, 2014)

Basada en un trabajo de investigación en curso (cf. Arocena, Göransson & Sutz, 2014, 2015 y sus referencias), se presenta aquí sumariamente una concepción alternativa de Universidad y se considera en particular su papel en la generación de conocimientos, temática del panel que dio origen a este breve texto.

Nuestro punto de partida es la concepción del desarrollo humano que se basa en “la expansión de las libertades y las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar.” (PNUD, 2011: 1) Esta es la formulación debida a Amartya Sen (1999), en la cual el desarrollo se define por su propósito normativo que es también la clave primera para la práctica: expandir las capacidades y las libertades es tanto lo que se quiere lograr como la manera de avanzar en tal dirección, apostando a la “agencia” de la gente, lo cual supone verla no como pacientes sino como agentes.

Dado el creciente riesgo ambiental para la calidad de vida ya hoy y sobre todo en el futuro, cabe sugerir una revisión de la definición que mantiene su esencia e incorpora la dimensión anotada: el desarrollo humano sustentable consiste en la expansión de las libertades y las capacidades de las personas para llevar en el presente y cada vez más en el mañana el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar.

En relación a esta noción de desarrollo se plantean las disyuntivas ligadas al conocimiento: éste es factor fundamental en la expansión de las capacidades para mejorar la calidad de vida, pero también alimenta riesgos, procesos destructivos y

¹ Versión escrita de la presentación oral al Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación, Panel *El papel de la universidad iberoamericana en la generación de conocimientos* (Buenos Aires, noviembre de 2014). El autor agradece a la OEI, organizadora del Congreso, por la invitación a participar en el mismo.

tendencias a la desigualdad geográfica y social. Las orientaciones que prevalezcan en las universidades – instituciones fundamentales para el acceso al conocimiento avanzado, para su generación y también para su uso – gravitarán poderosamente en lo que acontezca con tales disyuntivas. Las concepciones hoy predominantes apuntan más bien al crecimiento económico con exclusión social que al desarrollo humano sustentable de carácter inclusivo.

(ii) Una lección del éxito de la Universidad Humboldtiana

Vale la pena recordar que el modelo Humboldtiano no fue planteado originalmente como lo que ha llegado a encarnar, una universidad de investigación de alto nivel estrechamente vinculada a las aplicaciones de la ciencia.

Su formulación como proyecto para la fundación de la Universidad de Berlín apuntaba a cuatro separaciones mayores: del conocimiento y la propiedad; de las ideas y los intereses; de la teoría y de la práctica; de la ciencia y del estado. “These separations were introduced to permit independent research activities by universities without the government or private enterprises exerting influence. This concept induced a distinct orientation of universities toward the generation of pure knowledge and thus toward basic research.” (Schmoch, 2011: 270)

Esa propuesta, que tenía como cimiento la práctica conjunta de la enseñanza y la investigación, fue planteada en la primera década del siglo XIX. Por entonces el modelo prevaleciente era el vigente en Francia, donde ambas tareas estaban separadas pues la enseñanza era confiada a escuelas profesionales o facultades y la investigación a institutos especializados. Esta fue la pauta que, más o menos parcialmente importada, orientó la estructuración de la Educación Superior en las nuevas naciones independientes de América Latina.

El modelo alemán se fue a la vez imponiendo y modificando a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Cabe sugerir que un factor que gravitó fundamentalmente en ello fue ese gran salto que se configuró por entonces en la incidencia del conocimiento teórico para la transformación de la industria que signa la denominada Segunda Revolución Industrial. Se ha sostenido que lo más destacado de esta última fue precisamente el llamado matrimonio de la ciencia y la tecnología que, según North (2005), es lo característico de la Segunda Revolución Económica, sólo equiparable en su relevancia histórica con la Primera Revolución Económica, caracterizada a su vez por la emergencia de la agricultura.

Las universidades alemanas que combinaron a alto nivel enseñanza e investigación se convirtieron en uno de los lugares mayores donde se consumó aquel matrimonio, siendo el otro el laboratorio empresarial de Investigación y Desarrollo (I+D). El potencial creativo teórico práctico de tales universidades fue captado, estimulado y aprovechado particularmente por las grandes empresas de las nuevas industrias de base científica – como la electricidad o la renovada química orgánica – y también por el gobierno alemán, que hizo de su apoyo a la ciencia y la tecnología una de las claves en su estrategia para alcanzar a Gran Bretaña en la carrera de la industrialización.

El modelo humboldtiano, así reorientado, combinado con otras innovaciones institucionales como los mencionados laboratorios de I+D y los politécnicos, y reformulado sistemáticamente de manera más próxima a las aplicaciones en su importación a Estados Unidos, se convirtió en el paradigma más exitoso para la Educación Superior. Lo impulsaban los dos países – Alemania y Estados Unidos – que durante la Segunda Revolución Industrial alcanzaron y superaron a Inglaterra en la

carrera del desarrollo económico, entendido sucintamente como combinación de crecimiento económico con innovación (técnico-productiva).

Cuando después de la II Guerra Mundial cobraron fuerza las políticas para la ciencia orientadas por el modelo lineal de innovación, se afirmó aún más la propuesta originalmente asociada al nombre de Humboldt, ahora frecuentemente rebautizada como “universidad de investigación”.

Las sumarias consideraciones precedentes recuerdan que el éxito de la Universidad Humboldtiana se vinculó ante todo con las dinámicas del conocimiento – que modificaron e incrementaron a la vez su incidencia en la economía – así como también con las políticas prevalecientes para el conocimiento.

(iii) La Universidad Empresarial como nuevo modelo dominante

En las políticas para la Educación Superior un cambio de orientación ha tenido lugar a escala global:

The Humboldtian research university became a global model in the nineteenth century, spreading from Europe to USA (and further, through colonialism, to Latin America and Asia); in recent years, a reverse policy transfer has taken place where the North American ‘entrepreneurial’ university has become the beacon of university reformers worldwide (Benner, 2011: 13).

Uno de los mayores propulsores y analistas de la noción de Universidad Empresarial la ha caracterizado sucintamente por la misión, junto a las de enseñanza e investigación, de impulsar la capitalización del conocimiento (Etzkowitz, 2004).

Esa precisa caracterización subraya la directa vinculación del nuevo modelo prevaleciente con las transformaciones en curso de las relaciones sociales de poder y de sus bases tecnológicas. Esto último podría recapitularse como sigue, en un pantallazo exageradamente sintético, pero que quizás contempla coincidencias significativas de diversos enfoques.

La Revolución Industrial de la segunda mitad del siglo XVIII inició el tránsito, en ciertas regiones del mundo que se fueron ampliando, de sociedades de base agraria a sociedades cuya base tecnológica principal era la industria. El doble proceso de avance de la ciencia y de su creciente vinculación con las actividades productivas (y destructivas) impulsó notablemente la expansión de la base tecnológica de la sociedad industrial. Cabe sugerir que ésta llegó a su apogeo en las décadas posteriores a la II Guerra Mundial. Por entonces la sociedad de base industrial se combinaba con dos tipos bastante diferentes de relaciones sociales de poder: las de tipo capitalista en el “Primer Mundo” y las propias del socialismo de estado en el “Segundo Mundo”. En síntesis: una sociedad capitalista industrial y una sociedad estatista industrial.

Cuando tales sociedades dominaban la escena ya una nueva mutación tecnológica, la Revolución de las TIC, inducía transformaciones entre las que se fue haciendo evidente una que desborda a las TIC y tiene que ver con la gravitación social del conocimiento avanzado en su conjunto, a la vez bastante diferente y considerablemente mayor que hace medio siglo. En el contexto de complejas interacciones entre la expansión de la base tecnológica y las relaciones sociales de poder, el socialismo de estado vivió su ocaso y el capitalismo una profunda reestructuración. De esta última emergió en el Norte un tipo de sociedad cuya base tecnológica principal radica en el conocimiento científico y tecnológico avanzado, y cuyas relaciones sociales dominantes son claramente capitalistas. La mayor concentración de poder en nuestro tiempo radica en esta bastante nueva sociedad capitalista del conocimiento.

Para captar la relevancia al alza que tiene la universidad en tal contexto, conviene recordar que el papel del conocimiento no sólo se ha incrementado sino que también ha cambiado. Esquematisando siempre mucho, cabe decir que la generación y la utilización de la ciencia han devenido mucho más próximas en el tiempo, lo que induce a aproximarlas también en el espacio, en los marcos institucionales que fomentan tales actividades, en las labores de las personas que a ellas se dedican. La universidad de investigación está así cerca – potencialmente al menos – de la innovación y aún de la producción. Las políticas prevaletentes para la Educación Superior apuntan en esa dirección, fomentando la conexión de las actividades universitarias con el mercado y las empresas, el espíritu empresarial de los investigadores, la inversión en las áreas disciplinarias con mayores retornos monetarios. La Universidad Empresarial, según Etzkowitz lo ha destacado en su prolífica obra, puede llegar a ser una “institución nuclear” de la sociedad contemporánea. Ello resulta viable en la medida en que parece constituir un componente medular de la sociedad capitalista del conocimiento.

(iv) Cambiando el punto de vista

La Universidad Empresarial ha sido cuestionada, en particular por eminentes estudiosos de la ciencia y la tecnología, que ven en ella un medio poco idóneo para un fin que comparten, la contribución al desarrollo económico a través primordialmente de la expansión de la competitividad empresarial. Aducen que la vinculación reforzada de la investigación al mercado y sus mecanismos de evaluación a corto plazo afecta las principales contribuciones de la universidad a la innovación, que tienen que ver con la investigación de largo aliento y la formación de investigadores en tanto personas capacitadas esencialmente para encarar problemas difíciles de maneras originales.

Sin incursionar en ese tema, aquí adoptamos un punto de vista diferente, que nos devuelve a la cuestión del desarrollo en sentido integral, tal como se le evocó en la primera sección de este texto. En tal perspectiva, es de observar que el modelo de la Universidad Empresarial asume como doble hipótesis, explícita o implícita, tanto la viabilidad como la deseabilidad para el mundo en su conjunto del tipo de crecimiento económico que ha prevaletido en el Norte durante largo tiempo y al menos hasta la Gran Recesión desencadenada en 2008.

Semejante estilo de crecimiento, cuyo ejemplo más impresionante lo constituye al presente China, es altamente perjudicial desde el punto de vista ambiental² y simplemente inviable si se le imagina a escala del planeta entero. Aquí asumimos la última afirmación – corroborada por ejemplo por los sucesivos informes del Panel Internacional de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático – y agregamos que semejante crecimiento es, desde el punto de vista social, también difícilmente viable y sobre todo poco deseable. En efecto, las pautas dominantes en el mundo de hoy tienden a combinar crecimiento con desigualdad (PNUD, 2011). Ello es así en los países “centrales” y, en líneas generales, más aún en las “periferias”.

Tal fenómeno no parece coyuntural. Ni siquiera es fruto tan sólo de las políticas neoliberales, que tanto han contribuido a la desigualdad (aunque bastante menos al crecimiento). Siendo el conocimiento un recurso con rendimientos crecientes a su

² La agencia informativa uruguaya Uypress reseñó el 6-11-2014 un artículo del mismo día del diario South China Morning Post según el cual un estudio realizado por organismos gubernamentales establece que en China la contaminación causó unas 670 mil muertes en 2012, año en el cual más del 70% de la población estuvo expuesto a niveles de polución muy superiores al límite saludable definido por la Organización Mundial de la Salud.

mayor uso en la producción, la desigualdad en el acceso a sus beneficios, y a la protección antes sus perjuicios, tiende a incrementarse cuanto mayor es la relevancia de tal recurso. Así por ejemplo, las personas que logran acceder a una formación avanzada tienen bastante más posibilidades que las otras de acceder también a ocupaciones no sólo bien remuneradas sino que ofrecen oportunidades de seguir aprendiendo a alto nivel como parte misma del desempeño laboral. De manera análoga, las regiones y los sectores económicos que logran incorporar más conocimiento avanzado a la producción de bienes y servicios llegan a disponer, en grado considerablemente mayor a las regiones y sectores que no alcanzan logros semejantes, tanto de recursos monetarios como de capacidades cognitivas que les permiten consolidar tal dinámica.

Los que saben y tienen, cuando hacen uso de esa doble ventaja, tienden a saber y a tener más, cosa que difícilmente les sucede a quienes poco tienen y saben. Ello parece inherente a las dinámicas del conocimiento en el contexto de relaciones de poder económico basadas en el mercado, que al presente en gran parte del planeta no son contrabalanceadas sino más bien respaldadas por las relaciones prevalecientes de poder político e ideológico. Recapitulando, en el marco de la sociedad capitalista del conocimiento, la creciente gravitación social de la ciencia, la tecnología y la Educación Superior apunta a reforzar la desigualdad.

En tal contexto, la vinculación creciente de la educación y la investigación de la universidad con el mercado – como la promueve la Universidad Empresarial – favorece a quienes tienen mayor poder de mercado combinado con mayor poder de conocimiento.

La demanda solvente de conocimientos – vale decir, la demanda respaldada con poder de compra, que es la que cuenta en el mercado – es comparativamente grande en los países “centrales”. No puede en realidad ser de otra manera, pues su “centralidad” en la economía contemporánea se apoya cada vez más en el papel del conocimiento para la producción de bienes y servicios. Pero esa demanda solvente es muy desigual: resulta grande entre grandes empresas y entre aquellas vinculadas con la alta tecnología en general; es bastante o mucho menor entre las micro, pequeñas y medianas empresas, las cooperativas, los sindicatos, las organizaciones ambientalistas y los movimientos sociales en general. Por consiguiente, si esa demanda solvente se afirma como orientación principal de las actividades universitarias, éstas no apuntarán primordialmente a la “sostenibilidad y equidad” que constituyen las claves de “un futuro mejor para todos” (PNUD, 2011).

La situación es aún menos promisoría en la periferia. Ésta puede caracterizarse hoy por la especialización en la producción de bienes y servicios con relativamente bajo contenido de altas calificaciones y conocimiento avanzado. Así, en los países y regiones que no han escapado de la condición periférica ni están en vías de hacerlo, es débil la demanda solvente de conocimientos. Eso es lo que sucede en gran parte del planeta. En tales condiciones resulta muy difícil construir, mantener y aprovechar una oferta de conocimientos en la cantidad y el nivel requeridos para mejorar la producción de bienes y servicios en sentido amplio, de modo tal que contribuya a la calidad de vida y a la preservación del ambiente. Así entendida, la mejora de la producción es condición necesaria para el desarrollo humano sustentable.

Lo anotado en el párrafo anterior subraya la conexión esencial que debe existir entre generación y uso de conocimientos, por un lado, y desarrollo humano sustentable, por otro lado. Esa conexión es, en los hechos, particularmente débil en el mundo del subdesarrollo, donde se genera comparativamente poco conocimiento y se le usa aún menos para fines de desarrollo. La Universidad Empresarial, en la realidad de la condición periférica, impulsa aún menos que en los países centrales la conexión entre

conocimiento y desarrollo humano sustentable. Pero esa misma conexión hace indeseable toda alternativa a la Universidad Empresarial que apunte a un “retorno” a condiciones en las cuales las labores puramente académicas constituyen la única preocupación de las universidades.

En realidad, esas condiciones nunca existieron y, además, pretender afianzarlas hoy iría a contramano de lo que la sociedad necesita de la universidad:

In a sense, universities have always maintained a certain degree of ties with influential segments of society, and not only engaged in obscure *l'art pour l'art* pursuits as critics have sometimes been fond of maintaining. The medieval universities' religious teaching and 'finding God in science' worked toward fulfilling the wishes of the rulers, as did later the Humboldtian university with education and science as instruments for shaping the student's character and perception of the world. It is with the advent of the comprehensive mass education facilities of the late twentieth century, however, that the more precise tasks and obligations of the university have become a concern for broader segments of society. (Brundenius and Göransson, 2011: 348)

Así, el punto de vista que se intenta elaborar a continuación puede resumirse en una pregunta: ¿qué “Ideas” de (las tareas y obligaciones de la) Universidad pueden contribuir mejor al desarrollo entendido como la expansión de las libertades y las capacidades de la gente, en perspectiva socialmente igualitaria y ambientalmente sostenible?

(v) Elaborando la noción de Universidad para el Desarrollo

La noción de Universidad para el Desarrollo de la que nos ocupamos a continuación fue presentada originalmente en Sutz (2005), en relación al debate sobre la “tercera misión” de las universidades. Ha sido ejemplificada y elaborada en trabajos como los mencionados en la primera sección de este texto, tarea que retomamos aquí. Lo hacemos “en diálogo” con la propia concepción del desarrollo (humano sustentable).

En las condiciones de nuestra época, las estrategias para el desarrollo que apunten a la inclusión social tienen que prestar atención fundamental a las dinámicas del conocimiento y a las problemáticas del medio ambiente. En cualquier época, deben considerar a la gente no como pacientes sino como agente. Manejamos pues la noción de desarrollo humano como la plantea el PNUD (2011), en el entendido de que se alude al desarrollo inclusivo, sustentable, basado en el conocimiento y orientado a la agencia.

En tal perspectiva, *la Universidad para el Desarrollo* puede caracterizarse por el compromiso con el desarrollo que se expresa mediante ciertas formas de practicar interconectadamente y en cooperación con otros actores colectivos las tres misiones de: (i) enseñanza, (ii) investigación, y (iii) impulso al uso socialmente valioso del conocimiento.

Detallaremos e intentaremos clarificar tan sumaria caracterización, explicitando en particular algunas formulaciones que la misma no incluye.

Por ejemplo, tendría el atractivo de la brevedad y la simetría aludir a la triple misión de transmitir, generar y usar el conocimiento. Pero sería una formulación defectuosa, ante todo porque la concepción de la enseñanza como transmisión del conocimiento es incompatible con el desarrollo orientado a la agencia. Esta idea es, por el contrario, parienta próxima de la enseñanza activa, donde los estudiantes no son receptores de un conocimiento que se les transmite como a pacientes, sino agentes, protagonistas principales, individual y colectivamente, de los procesos de aprendizaje. Este protagonismo crecientemente autónomo de quienes aprenden – que debe prepararlos para estudiar con la actitud creativa de quien resuelve problemas en las tareas de

investigación e innovación - es condición necesaria para que personas y colectivos “aprendan a aprender”, herramienta relevante para la permanente expansión de las capacidades y, específicamente, para enfrentar las tendencias a la exclusión social. Cuando el conocimiento cobra la relevancia de hoy, la inclusión social pasa por abrir a todos oportunidades tanto de acceso a la formación avanzada como de progreso en ella a través de trayectorias variadas, construidas “en diálogo” de las vocaciones y los intereses de los estudiantes con las ofertas educativas.

En tal entendido, *la misión de enseñanza de una Universidad para el Desarrollo* es la de contribuir a generalizar el acceso a la Educación Superior, vista como educación permanente de alto nivel y creciente calidad, cada vez más conectada con el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, la cultura y, en general, las libertades y capacidades para vivir vidas que la gente valore y tenga razones para valorar.

Cabría definir sucintamente Universidad para el Desarrollo como la que combina enseñanza, investigación y cooperación en tareas de desarrollo. Pero la cooperación con otros actores, si bien especialmente relevante en la “tercera misión” – y hasta constitutiva de la misma -, tiene papeles gravitantes en las otras dos. Por ejemplo, generalizar la educación avanzada y permanente pasa necesariamente por conectarla con el trabajo a lo largo de toda la vida activa. Se aprende estudiando y se aprende también trabajando en actividades no rutinarias, donde interactúan actores y saberes diferentes para resolver problemas y hacer cosas nuevas, vale decir, para innovar.

Fomentar la enseñanza en ámbitos creativos vinculándola con la investigación es rasgo central del modelo humboldtiano y razón mayor de su éxito. Avanzar en esa dirección pasa por impulsar la enseñanza activa también en espacios potencialmente innovativos. Cabe conjeturar que educación avanzada y trabajo calificado se vincularán cada vez más, lo que llevará a las universidades a cooperar crecientemente con los más diversos espacios – hospitales, fábricas, laboratorios, granjas, estudios profesionales, organismos públicos, empresas de tipo variado etc. – donde una tarea socialmente valiosa es desempeñada eficientemente. Se trata de “aulas potenciales” que debieran aprovecharse. La cooperación es también necesaria para la investigación; ello es obvio en lo que se refiere a la colaboración entre instituciones académicas, pero vale asimismo para las relaciones entre universidades y otro tipo de actores. Concentrando la atención en la periferia, el desarrollo requiere expandir tanto la oferta como la demanda de conocimientos. Así por ejemplo, las universidades deben cooperar con otros actores para que éstos planteen a aquéllas demandas de investigación y así estimulen la oferta de nuevos conocimientos; también tienen que practicar esa cooperación para impulsar la investigación fuera de las universidades, en ámbitos territoriales y funcionales cada vez más densos, de modo que la oferta de conocimientos no sólo crezca sino que se conecte más con demandas efectivas o potenciales.

En esa perspectiva, *la misión de investigación de una Universidad para el Desarrollo* consiste en expandir las capacidades endógenas para generar conocimientos – a nivel local, regional y nacional – en todas las disciplinas y en actividades interdisciplinarias, con calidad internacional y vocación social.

No hay desarrollo basado en el conocimiento sin investigación endógena del más alto nivel. No hay desarrollo inclusivo de largo aliento si esa investigación no incluye efectivamente en sus agendas prioritarias los problemas sociales más relevantes.

Volveremos sobre lo antedicho en la próxima sección. Antes completaremos la sucinta descripción de las tres misiones correspondientes a la “idea de Universidad” que aquí nos ocupa.

La tercera misión de una Universidad para el Desarrollo es esencialmente impulsar el uso socialmente valioso del conocimiento a través de la cooperación con una amplia

variedad de actores en procesos interactivos que expanden las capacidades para resolver problemas y mejorar la producción de bienes y servicios en general, con atención prioritaria a las necesidades de los sectores más postergados.

Esa cooperación se da pues a través de procesos interactivos de aprendizaje orientados a innovar, lo que constituye una conexión fundamental de la tercera misión con la investigación y asimismo con la enseñanza. Consiguientemente, incorporar a los estudiantes universitarios, como parte misma de sus tareas curriculares, a labores enmarcadas en la tercera misión puede nutrir la enseñanza activa; se trata de enseñar en estrecho contacto con variados actores y problemas sociales, lo que constituye un aporte potencialmente fecundo para la formación técnica e incluso ética de los estudiantes.

La formulación propuesta para las tres misiones universitarias asume que estrategias para el desarrollo basadas en el conocimiento son las que apuntan a incorporar gente altamente calificada y conocimiento avanzado a todas las actividades productivas de bienes y servicios socialmente valiosos. Esta es condición necesaria para afrontar el subdesarrollo, que hoy en día podría definirse como la combinación de la condición periférica – caracterizada como se dijo por la especialización en actividades productivas con bajo valor agregado de conocimientos y calificaciones – con la subordinación externa en lo económico y lo político, a menudo también en lo militar, e incluso en lo ideológico. Subordinación externa y condición periférica se refuerzan mutuamente, teniendo entre sus causas la debilidad en materia de generación endógena y uso innovativo de conocimiento avanzado.

La tercera misión induce pues a que las universidades colaboren con una amplísima gama de actores, desde organismos estatales y empresas tanto privadas como públicas hasta movimientos sociales y organizaciones comunales. Ahora bien, las necesidades y posibilidades en materia de conocimiento de actores como los mencionados son muy diferentes, por lo cual no pueden ser idénticas las maneras de afrontarlas. Una cosa es una empresa con I+D propia, capacidad para detectar sus requerimientos de innovación técnico-productiva y potencial para financiarla. Otra cosa bastante distinta es el panorama predominante entre las micro, pequeñas y medianas empresas o entre asociaciones de pequeños productores. Y otra cosa totalmente distinta es la situación de los sectores más postergados, a los que son en buena medida ajenas las actividades de investigación e innovación, al punto que apenas si las tienen en cuenta las propias políticas sociales dirigidas a tales sectores.

La cooperación para impulsar el uso socialmente valioso del conocimiento debe incluir pues a sectores tan variados como los antes mencionados. La noción de desarrollo inclusivo lleva a priorizar a los más postergados, tanto por razones éticas – lo más urgente es combatir la exclusión social, cosa que poco hacen las políticas de ciencia, tecnología e innovación prevalecientes – como por razones prácticas: en efecto, la cohesión social y la desigualdad comparativamente baja son factores claves en los procesos que mejor combinan rasgos afines al desarrollo humano con amplia capacidad de innovación (ver por ejemplo Gregersen y Rasmussen, 2011).

La colaboración con movimientos sociales y sectores postergados ha sido enérgicamente priorizada, por ejemplo, en la tradición extensionista de las universidades públicas latinoamericanas, a menudo contraponiéndola a la cooperación con otros sectores y jerarquizando poco a la investigación. Una concepción de desarrollo inclusivo, basado en el conocimiento y orientado a la agencia, entiende a la extensión como parte medular de la tercera misión de las universidades, de manera revisada y ampliada. Prioriza la cooperación con los sectores más amenazados por la exclusión y menos favorecidos o aún perjudicados por las dinámicas prevalecientes de la innovación, al tiempo que impulsa la colaboración con todos los actores que pueden

contribuir al uso socialmente valioso del conocimiento. Esa cooperación es entendida, según lo reivindica la doctrina de la extensión universitaria latinoamericana, como diálogo “horizontal” entre actores y saberes distintos, donde cada uno aporta y aprende de los otros; al mismo tiempo se asume que los actores universitarios deben contribuir con el más alto nivel posible de conocimiento en las diversas áreas de las ciencias y las tecnologías, lo que implica en especial que la “tercera misión” de la universidad se cumple efectivamente cuando está estrechamente conectada con la investigación. Y así llegamos al tema de la última sección

(vi) La viabilidad de la Universidad para el Desarrollo analizada desde la generación de conocimientos

Del papel de las universidades en la generación de conocimientos nos venimos ocupando desde la primera frase de este texto. Ahora intentamos conectar esa temática con la viabilidad de la Universidad para el Desarrollo lo cual, por cierto, debe ser entendido como la pregunta acerca de las posibilidades de que rasgos vinculados a ese “modelo” o “tipo ideal” tengan presencia significativa en la realidad. Se trata, específicamente, de analizar las perspectivas de una estrategia para la generación de conocimientos en las universidades iberoamericanas que se inspire en la noción de la Universidad para el Desarrollo. El asunto ha sido abordado en un trabajo reciente (Arocena, 2014), por lo cual aquí cabe limitarse a ciertas observaciones harto breves.

El punto de partida lo constituye la comprobación de que, en la periferia, la demanda solvente de conocimiento endógenamente generado es realmente muy pequeña mientras que la demanda social de tal conocimiento es potencialmente muy grande. El eje de la estrategia sugerida apunta a expandir en la agenda de investigación universitaria el lugar de las demandas sociales, aún si no son solventes. Un ejemplo mayor lo constituye la emergente gama de políticas de investigación e innovación orientadas a la inclusión social, lo cual subraya la conexión de la estrategia manejada con el desarrollo inclusivo. La experiencia muestra que parte significativa de los problemas que surgen cuando se hacen llamados a proyectos enmarcados en dichas políticas son de carácter ambiental, cuyo encare aporta al desarrollo sustentable. Una orientación de este tipo para la investigación en una universidad que la vincula estrechamente con la enseñanza puede contribuir a la formación ética de los estudiantes, a tono con el énfasis normativo del desarrollo humano à la Amartya Sen. Fomentar la investigación ligada a la demanda social de conocimientos tiene escasas perspectivas si no se involucra a los sectores directamente interesados, desde la detección de necesidades, pasando por su traducción en problemas de investigación, hasta la implementación efectiva de eventuales soluciones. El papel de la “agencia” es pues notorio. También lo es la conexión entre la generación de conocimientos y la tercera misión de la Universidad para el Desarrollo, contribuir al uso socialmente valioso del conocimiento.

Los obstáculos para la estrategia esbozada suman legión, dentro y fuera de las universidades. Ejemplo de lo primero es el sistema de evaluación que realmente no orienta la investigación universitaria hacia resolver problemas sociales, reflejando así los intereses predominantes en la academia que no son, más allá de las palabras, los del desarrollo inclusivo. Este obstáculo desborda a la universidad; afecta a toda la propuesta para el desarrollo à la Sen, tan compartible normativamente pero para la cual es tan difícil encontrar respaldos fuertes en “los intereses materiales e ideales” que, según Weber, gobiernan la conducta de los seres humanos.

Se puede aventurar que esos intereses deben ser “construidos”, lo cual puede sonar extraño pero ¿acaso no es lo que sucedió en los casos exitosos de industrialización tardía? No parece razonable esperar que la construcción de una base de conocimiento para el desarrollo exija menores esfuerzos financieros, políticos e ideológicos. Se trata de construir legitimidad y respaldos activos, a través de una política de vinculación de la generación de conocimientos con la detección y atención a la demanda potencial de uso socialmente valioso de conocimientos. La contribución de una institución de Educación Superior a tal objetivo es un indicador relevante de la medida en que ha llegado a ser “Universidad para el Desarrollo”.

Referencias

- Arocena, R., Goransson, B., Sutz, J. (2014): “Universities and Higher Education in Development”, in Currie-Alder, B., Kanbur, R., Malone, D. and Medhora, R. editors *International Development. Ideas, Experience, and Prospects*, Oxford University Press, 582-598.
- Arocena, R., Goransson, B., Sutz, J. (2015): “Development Universities and Knowledge Policies”, a aparecer en *Technology in Society*.
- Arocena, R. (2014): “La investigación universitaria en la democratización del conocimiento”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, No. 27, Vol. 9, 85-102.
- Benner, M. (2011): “In Search of Excellence? An International Perspective on Governance of University Research”, in Goransson and Brundenius Editors, 11-24.
- Brundenius, C. and Goransson, B. (2011): “The Three Missions of Universities: A Synthesis of UniDev Project Findings”, in Goransson and Brundenius Editors, 329-352.
- Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, Max Weber, Scheler, Jaspers (1959): La idea de la Universidad en Alemania, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Etzkowitz, H. (2004) “The evolution of the entrepreneurial university”, *International Journal of Technology and Globalization*, Vo. 1, N° 1, pp. 64-77.
- Goransson, B. and Brundenius, C. Editors (2011): Universities in transition. The Changing Role and Challenges for Academic Institutions, Springer – International Development Research Centre, Ottawa.
- Gregersen, B. and Rasmussen, J. G. (2011): “Developing Universities: The Evolving Role of Academic Institutions in Denmark”, in Goransson and Brundenius Editors, 283-305.
- Muller, Steven edit. (1996): Universities in the Twenty-First Century, Berghahn Books, Providence, RI, USA.
- Nature (2014): “Universities challenged”, Editorial *Nature*, 15 October 2014, <http://www.nature.com/news/universities-1.16123>
- North, D. C. (2005): Understanding the Process of Economic Change, Princeton University Press, USA.
- PNUD (2011): Sostenibilidad y equidad: un futuro mejor para todos, Informe sobre el Desarrollo Humano 2011, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, N. York.
- Schmoch, U. (2011): “Germany: The Role of Universities in the Learning Economy”, in Goransson and Brundenius Editors, 261-282.
- Sen, Amartya. 1999. Development as Freedom, Oxford University Press.
- Sutz, J. (2005): “The role of universities in knowledge production”, SciDevNet, Policy Briefs, April 2005 [published with the subtitle “Developing countries should promote developmental universities”] <http://www.scidev.net/dossiers/index.cfm?fuseaction=policybrief&dossier=13&policy=59>.

Correo electrónico: roar@fcien.edu.uy