**FUNDAMENTOS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD**

Dr. Augusto Pérez Lindo  
Profesor de la Maestría en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).  
Coordinador de la Maestría en Gestión Universitaria de la Universidad Nacional del Este (Paraguay)  
Resumen

La gestión del conocimiento en la universidad es un enfoque que presupone diversas teorías con proyecciones epistemológicas, institucionales y pedagógicas. Es necesario apoyarse en una teoría del conocimiento que permita comprender el conjunto de las disciplinas y los diferentes tipos de saberes. El campo de la educación superior es plural, por definición. Por lo tanto, no se lo puede comprender con un modelo de conocimiento unívoco. La explicitación de una teoría del conocimiento multirreferencial y pluralistapermite definir políticas del conocimiento complejas y abiertas a la diversidad. En la Educación Superior la gestión del conocimiento requiere a su vez criterios y métodos pedagógicos. Por último, necesitamos una teoría de la acción volcada a la producción y transmisión de conocimientos. Todo esto nos lleva a considerar aspectos epistemológicos, pedagógicos, organizacionalese informáticos indispensables.

**¿Qué implica la gestión del conocimiento en la Universidad?**

Para comprender el concepto de “gestión del conocimiento” aplicado en la Universidad debemos reconocer que el mismo involucra por lo menos estas dimensiones: a) una teoría del conocimiento; b) una teoría de la acción; c) una teoría institucional; d) una política del conocimiento; e) una metodología para transmitir y aplicar los conocimientos. **Con esta premisa  estamos confrontando con aquellos que consideran a la gestión del conocimiento como algo meramente instrumental (gestión informática, por ejemplo) o meramente gerencial (mejorar el aprovechamiento de los recursos humanos) o meramente “cognitivo”.** Intentamos demostrar que la gestión universitaria requiere en la actualidad una visión compleja de los factores en juego.

El concepto de “gestión del conocimiento” tiene como origen las prácticas organizacionales de empresas que en las últimas décadas parten del supuesto que la competitividad depende del mejor uso del capital intelectual de los miembros de la empresa y de los sistemas de información. A partir de este supuesto surgen enfoques para trabajar con la **valorización del potencial intelectual de los empleados** y con el **desarrollo de sistemas de la información.** Estas dos orientaciones suelen bifurcarse como caminos separados.

En el ámbito universitario nos encontramos con una organización donde el conocimiento no es un medio sino un fin. La universidad  produce nuevos conocimientos (investigación), forma profesionales y transfiere saberes científicos o técnicos para resolver problemas de la sociedad. Además, la organización universitaria divide los saberes de acuerdo a criterios teóricos o profesionales y se somete a evaluaciones institucionales, científicas y técnicas para acreditar la transmisión de conocimientos.

La enseñanza superior trabaja con una teoría del conocimiento implícita: aquella que acepta que en cada disciplina o carrera se apliquen “modelos de conocimiento” diferentes. Esto vale entre las diferentes disciplinas pero también al interior de un mismo campo disciplinario. La enseñanza de la matemática, por ejemplo, puede asumir un enfoque racionalista , materialista o culturalista, ya sea que considere las matemáticas como normas lógicas reveladas por la razón  humana, como representaciones de la realidad o como invenciones de la cultura humana. En la carrera de Filosofía se puede adoptar un currículo historicista, o marxista, o idealista o pragmatista,etc. En las “universidades libres” que respetan la autonomía intelectual de los profesores, coexisten teorías del conocimiento diversas.

En cualquier caso, siempre aparecen “tendencias dominantes”. El “realismo” y el “positivismo” parecen “adecuados” en carreras como Física, Química o Ingeniería. El racionalismo siempre acompaña a la carrera de Derecho aunque esta pueda tener orientaciones sociológicas o políticas. La Filosofía supone por definición un interés por las interpretaciones, o sea, por la hermeneútica, por el sentido de las cosas,  sin desmedro de la variedad de enfoques que pueden reinar en este campo.

Exagerando esta diversidad podríamos conceder que nos encontramos ante un “anarquismo epistemológico” de hecho. Burton Clark al reconocer la coexistencia de teorías contrastantes en la base de la enseñanza universitaria reconoce la imposibilidad de fines teóricos comunes.  También reconoce la validez del concepto de “anarquía organizada” aplicado a la universidad.

Ahora bien, la diversidad de enfoques ni es una anomalía frente a un supuesto modelo unificado del conocimiento (como lo han sostenido distintas teorías), ni es un avatar del relativismo, ni es la consecuencia “natural” del anarquismo epistemológico que subyace en la vida académica. Para superar las tentaciones “univocistas”, “relativistas” y “anarquistas” deberíamos probar que los procesos del conocimiento nos remiten a la intervención de múltiples factores que justifican la pertinencia de un enfoque **“multirreferencial**”.

Asimismo, deberíamos probar que la diversidad y el pluralismo no son incompatibles con la existencia de criterios específicos para justificar la validez de las teorías subyacentes en las distintas disciplinas universitarias. La **multirreferencialidad** y el **pluralismo epistemológico** constituyen características que destaca Edgar Morin en su  teoría de la complejidad y que comparten muchos filósofos y epistemólogos contemporáneos.

**Multirreferencialidad**

El realismo de Aristóteles dominó durante más de mil años en el pensamiento occidental y árabe. Muchos declaran aún que todo conocimiento comienza en la realidad o representa la realidad. El problema es que actualmente no hay acuerdos sobre lo que significa “la realidad”. Hilary Putnam habla de “las mil caras del realismo”. En Física no se puede afirmar que observamos “la realidad” más bien tenemos que afirmar que disponemos de teorías atómicas, energéticas y otras para observar los fenómenos materiales. En Economía ¿qué es la realidad?. No existe una respuesta universalmente compartida. ¿Existe la economía virtual? ¿Qué rol juegan las actitudes morales o los deseos subjetivos de los actores económicos?  Estas cuestiones las podemos plantear en Geografía, en Matemáticas, en Filosofía, en Medicina y en cualquier disciplina.

Sin duda existe un mundo externo y una serie de fenómenos y conceptos que aluden al “universo”, la “naturaleza”, la “materia”, la “sociedad”, el “mundo”, el “ser”. La “realidad”, cualquiera sea su nombre, aparece como un referente insoslayable del conocimiento. Salvo para los que piensan que “toda la vida es sueño”(Calderón de la Barca) o pura “representación de la voluntad” (Schopenhauer) o puro “discurso” (Baudrillard).

Pero con estas y otras interpretaciones entraríamos a la dimensión subjetiva del conocimiento. Ya lo decían Budha y los filósofos budistas: la mente es para nosotros el polo de nuestra relación con el universo. Lo dijeron Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Kierkegaard y tantos otros: el alma, la inteligencia, la razón, el entendimiento, el espíritu, la consciencia, la mente, como le quieran llamar, es la dimensión subjetiva necesaria para que exista conocimiento. La subjetividad humana también tiene mil caras.

Nos resulta difícil comprender que se hayan sostenido durante tanto tiempo concepciones unidimensionales y antinómicas del conocimiento: “la única verdad es la realidad”, “todo lo racional es real, todo lo real es racional”, “la verdad es la representación de la realidad”, “toda  verdad es subjetiva”.

Cuando a principios del siglo XX el creador de la Fenomenología, Edmundo Husserl, sostuvo la tesis de la correlatividad de la consciencia y el mundo fue atacado tanto por los realistas como por los subjetivistas. Un poco más tarde,  el biólogo y epistemólogo Jean Piaget se abocó a demostrar que el sujeto construye el conocimiento en interacción con el objeto. Tanto la fenomenología de Husserl como el constructivismo de Piaget crean teorías dualistas donde se reconoce al mismo tiempo la importancia del objeto y del sujeto.

Una tercera dimensión del proceso del conocimiento  ya había sido destacada por Platón hace 2.500 años atrás: la existencia de las ideas. Si nos situamos en la época actual podemos decir que los individuos viven en medio de sistemas de ideas y creencias, en medio de sistemas simbólicos que comprenden normas, códigos, creencias conscientes o inconscientes. Hegel interpretó que la historia de la Humanidad es la historia de las ideas que vienen a formar parte de la manifestación del Espíritu Absoluto.

Es verdad que nadie nace en un vacío, que todos nos educamos en un medio cultural ya formado, que la inteligencia individual se desarrolla a partir de un capital social, como lo señalaron Marx, Comte, Durkheim, Vigotzky y otros. Los autores mencionados no eran  idealistas pero partían  de la constatación de que **los individuos se forman en un medio ya constituído por ideologías o ideas preestablecidas**. Desde otro punto de vista Karl Popper en su trabajo “*Epistemología sin sujeto*” (1967)  afirma que el mundo de las teorías y de las ideas tiene una dimensión propia, pertenecen al mundo 3 (el 1 sería el de los objetos empíricos, el 2. el de los fenómenos psicológicos). En el proceso evolutivo todos nacemos en un universo de teorías e hipótesis que tenemos que asumir o refutar.

No hay conocimiento sin objeto, sin sujeto y sin ideas. Pero tampoco hay conocimiento sin lenguaje. Desde mediados del siglo XX se produce el “giro lingüístico” que consistió en descubrir la centralidad  del lenguaje en la formación del pensamiento, de las disciplinas científicas y de las relaciones sociales. Sin lenguaje no hay inteligencia humana, es lo que sostiene Noham Chomsky. Desde distintas perspectivas esa ha sido la tesis que han impulsado los teóricos del discurso, de la lingüística y de la semiología contemporánea.

Realidad, subjetividad, ideas y lenguajes son los componentes principales del proceso del conocimiento. Pero, ¿cómo se validan los conocimientos? Hay reglas y principios que constituyen el campo de la epistemología. Podría decirse que cada disciplina tiene reglas internas de validación. Esto es evidente en las matemáticas ya que sus principios lógicos parecen suficientes para demostrar la validez de cualquier teorema. Sin embargo, aún en las matemáticas encontramos la confrontación entre distintos lenguajes y teorías que debe ser dirimida por el análisis de la comunidad académica respectiva. Thomas Kuhn (*La estructura de las revoluciones científicas*, 1960) definió al “consenso paradigmático” como la última instancia en la que se aprueban o desaprueban las teorías concurrentes.

Esto quiere decir que una instancia social (intersubjetividad, consenso, legitimación institucional) interviene finalmente para acreditar la validez de los conocimientos científicos. No es que la teoría de la “doble hélice” ARN-ADN dependa exclusivamente del juicio de una comunidad científica para ser pertinente, pero es un comité de expertos el que verifica si se han presentado las pruebas y demostraciones adecuadas para acreditar la validez de la teoría. Los reconocimientos no son automáticos, las verdades científicas no son evidentes, se requiere una evaluación que depende del sistema de teorías vigentes y de un consenso entre pares expertos.

La intervención de la “relación social”, de la “instancia social”, llevó a algunos a sociologizar el conocimiento, o sea, a decir, que todo conocimiento depende de las relaciones sociales. Esta tesis se funda en parte en Marx, pero también en el historicismo de Dilthey y en la sociología del conocimiento de Manheim y otros. En las últimas décadas creció mucho el interés por las investigaciones y teorías que sostienen el carácter social de todo conocimiento.

En todo caso, estas teorías destacan la importancia, decisiva o nó, de lo social en la construcción de los conocimientos algo que ya había señalado Vigotsky. Entonces deberíamos considerar que existen por lo menos estos factores fundamentales que intervienen el proceso del conocimiento:

1. La realidad (el objeto, la materia, el mundo, la naturaleza)
2. El sujeto (razón, consciencia, mente, entendimiento, espíritu, inteligencia)
3. La ideas (creencias, teorías, ideologías)
4. El lenguaje (natural, cultural, especializado)
5. La relación social (el consenso intersubjetivo, las relaciones institucionales, el sistema científico y educativo)

Toda teoría del conocimiento supone la “**multirreferencialidad**”, el reconomiento de los distintos aspectos que intervienen en su construcción.  Algunos siguen prefiriendo “en última instancia” tal o cual factor como determinante. Las teorías monistas o dualistas siguen existiendo. La búsqueda de **una** “causalidad absoluta” ha sido constante en la historia del pensamiento humano.

Más que reivindicar como un enfoque especial la existencia de todos los factores  podemos decir que el reconocimiento de los mismos forma parte de la evolución de las teorías del conocimiento en los últimos 100 años. La epistemología contemporánea desemboca en un  “**realismo complejo**” que reconoce todas las dimensiones del conocimiento.

Las investigaciones de las ciencias cognitivas  muestran que no existe un factor único determinante. El número “cero” ¿fue una invención cultural, una deducción racional, un producto de la observación? Hay una historia al respecto pero nadie puede afirmar de manera excluyente una de las hipótesis mencionadas. Otro tanto podríamos decir de la afirmación “todos los seres humanos son iguales en dignidad” que constituye la piedra basal de los principios de los derechos humanos. ¿Es un resultado de la evolución histórica, del análisis racional, del “derecho natural”, de los principios religiosos, de la consciencia moral?

Si analizamos los conceptos fundamentales que constituyen las formas más elevadas del pensamiento  humano veremos que algunos de ellos surgieron de la observación, otros de la reflexión, otros de la comunicación social, otros de la vigencia de ciertas ideas y creencias, otros del mismo lenguaje dominante. A la humanidad le llevó milenios crear sistemas de lenguaje elaborados. También le llevó milenios aprender a denominar los fenómenos de la realidad y a describir las dimensiones de la subjetividad. En todos estos procesos los factores del conocimiento han operado de manera circular. Sin duda Descartes tenía razón cuando al analizar todas las posibilidades de duda se quedó con una evidencia que le proporcionaba el acto mismo de dudar: *si dudo es que pienso, si pienso, luego existo*. Pero ocurre que se le pasó por alto un detalle: la pre-existencia del mismo lenguaje que le permitía expresarse de este modo.

¿Cuál es la importancia de la “**multirreferencialidad**” para el enfoque de la gestión del conocimiento en la universidad? En primer lugar, partiendo de este concepto podemos comprender lo que encierra la idea de la **uni-diversidad** de la institución universitaria. En segundo lugar, este concepto nos permite reconocer como inherente a la educación superior  la **transdisciplinariedad**, o sea la necesidad de admitir distintos maneras de enfocar la producción y transmisión de conocimientos.

**Pluralismo epistémico**

Con la teoría de la **refutabilidad** de los conocimientos científicos formulada por Karl Popper en 1934 se fue incorporando al mundo académico la idea de que el progreso de las ciencias depende de la posibilidad permanente de criticar y revisar las teorías. La ciencia no es un mundo de certezas sino de conocimientos hipotéticos y de incertidumbres constantes. Es a partir de un proceso constante de ensayo y error que se hizo posible la **historización** humana.

Siempre existen teorías concurrentes. Pero también existen conocimientos de distintos orden. No es lo mismo la teoría de la gravedad que el pronóstico meteorológico, no es lo mismo el diagnóstico actual del cáncer que el análisis de la composición de los hidrocarburos. En las ciencias humanas las interpretaciones son de distinto orden que las explicaciones de las ciencias naturales. A cada tipo de conocimiento a su vez corresponde un tipo de legitimación.

Se habla de pluralismo epistémico porque lo que está en juego es la posibilidad de justificar de diversa manera distintos tipos de conocimientos. En la teoría positivista el modelo de explicación era el de la Física, con sus leyes constantes y su posibilidad de contrastación empírica. El “fisicalismo” quiso imponerse en las ciencias sociales y creó, hasta nuestros días, una suerte de discriminación epistemológica entre las ciencias “duras” y las ciencias “blandas”.

Reconocer que existen distintos tipos y niveles de verdades es fundamental para revisar el canon epistemológico y para desarrollar políticas de conocimiento. Ahora bien, el hecho de que haya pluralidad de teorías no quiere decir que estudio en educación debe ser menos consistente que un estudio en geología o que la ética puede estar menos justificada que la geometría.

Hay verdades matemáticas, físicas, morales, estéticas, sociales que tienen distintos fundamentos. En la actualidad reconocer que todos los seres humanos somos iguales en dignidad debería ser tan evidente como que dos más dos son cuatro. A su vez, reconocer la relatividad de los sistemas políticos, no implica que no tengamos criterios para valorizarlos. Como decía Winston Churchill con escepticismo: para aceptar la democracia basta decir que es el menos malo de los sistemas políticos conocidos.

En la gestión del conocimiento a nivel universitario a menudo los directivos se encuentran con dilemas de orden institucional y teórico para definir en qué sectores conviene invertir los subsidios de investigación. Generalmente existe un prejuicio a favor de las ciencias naturales porque tienen una cultura de investigación consolidada. Donde existen más problemas e incógnitas (lo social, lo educativo, lo psicológico) es justamente donde se invierte menos en todo el mundo.

Las ciencias humanas, para aproximarse al grado de dominio epistémico que tienen las ciencias naturales, necesitarían entonces inversiones del mismo orden que recibieron éstas durante el último siglo. Esta afirmación muestra que el atraso relativo de ciertas disciplinas tiene que ver con las políticas de conocimiento, con el contexto del descubrimiento.

**Pedagogía y gestión del conocimiento**

¿Por qué debería intervenir la pedagogía en los proyectos de gestión del conocimiento? Porque las actividades formativas de la gestión del conocimiento requieren algunos principios pedagógicos para lograr resultados. Ante todo, necesitamos una teoría del aprendizaje que sea coherente con la intención de valorizar y aprovechar el capital intelectual de los actores.

¿Cuál teoría del aprendizaje vamos a elegir? Evidentemente una que asuma la **creatividad**. O sea, el constructivismo de Piaget,  la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman.

También necesitamos, para ser coherentes con nuestra **teoría multirreferencial** del conocimiento, adoptar el principio de **transdisciplinariedad**. Las concepciones monodisciplinarias no favorecen ni la creatividad ni las inteligencias múltiples. La división de los saberes en unidades académicas monodisciplinarias surgió en la Edad Media y continuó en la Era Moderna. Llegamos en la época actual a una hiperespecialización tal que provoca la búsqueda de formaciones generalistas o transdisciplinariascomo las que se están implementando en Europa y Estados Unidos.

Otro aspecto a considerar es la  teoría del aprendizaje adecuada a los propósitos de la gestión del conocimiento. La pedagogía  orientada  a la **resolución de problemas**(problemsolvingtheory) parece responder a este fin. No nos sirve de mucho favorecer la adquisición de nuevos conocimientos si  los individuos no aprender a utilizarlos para resolver los problemas de su entorno. Muchos esfuerzos educativos se pierden porque las personas no alcanzan a percibir para qué les transmitenlos saberes.

**Creatividad**, **transdisciplinariedad**, **pedagogía pragmática** son algunos de los óprincipios que necesitamos para fundar nuestro objetivo de valorizar al máximo el capital intelectual de las personas.

Podríamos agregar algunas actitudes que nos parecen congruentes con la gestión del conocimiento en la universidad. Ya mencionamos la **creatividad**, junto a ella nos parece obvio la presencia de la **motivación**. Sin personas motivadas todo dispositivo por perfecto que sea va a fracasar. Si tenemos **motivación** podemos lograr **creatividad**. En cambio, no siempre la  actividad creativa genera motivación. Encontrar el camino para motivar a los que enseñan y a los que aprenden resulta entonces esencial.

**Caminos e instrumentos**

Polanyi, Peter Senge, Nonaka y Tackeuchi han sostenido y aplicado la **teoría de la conversión del conocimiento tácito al conocimiento explícito.** Es decir, el procedimiento por el cual se procura que los miembros de un equipo o una organización hagan consciente, expliciten, los saberes que poseen de manera subjetiva o que están disponibles en el mismo entorno.

Estos procedimientos de conversión (*exteriorización, socialización, interiorización, combinación)* que van de lo *tácito* a lo *explícito* y vice-versa, permiten aprovechar al máximo los recursos intelectuales del grupo y crea un estado de aprendizaje colectivo con un alto grado de participación.

La búsqueda de  la *toma de consciencia* ya está presente en el Marxismo, en el Psicoanálisis, en la Fenomenología o  en la pedagogía de Paulo Freire.  En la Psicología Cognitiva se habla de la *metacognición* para designar la instancia en la que el individuo consolida lo que sabe a través de la autoconciencia. En el mismo sentido Edgar Morin destaca la importancia del *conocimiento del conocimiento* en la educación.

Cada uno de los enfoques que mencionamos aporta un sesgo particular. Si el conocimiento *tácito* se limita a los saberes técnicos de cada individuo se pierde la oportunidad de formar un actor participante y consciente del entorno que lo rodea. Si la *metacognición*se limita a lo cognitivo tendremos un individuo lúcido que tal vez no sabe cómo aplicar sus saberes. Esto muestra que los **procesos de concienciación** no pueden reducirse a los aspectos conductuales, ideológicos o cognitivos. **Concienciación** implica al mismo tiempo autoconsciencia, autonomía y capacidad para la acción.

La **gestión del conocimiento** nos remite por un lado a una teoría de la acción y por otro lado a una teoría del conocimiento. Por lo tanto, en la vida universitaria no puede  limitarse a las técnicas de formación de recursos humanos o a la administración del sistema de información, como ocurre en muchas empresas.

La Universidad puede considerarse en un sentido como una arquitectura diseñada a partir de **políticas del conocimiento**. Resulta por ejemplo sintomático que la reforma de la Educación Superior en Europa a partir del Acuerdo de Bologna (1999) se justifique en la necesidad de crear un *espacio europeo del conocimiento.* Los documentos hablan también de la necesidad de mejorar la competitividad europea mediante políticas de producción y aplicación de conocimientos.

Las **políticas del conocimiento** son los instrumentos más sutiles y más estratégicos que puedan elaborar las universidades. El ejemplo moderno más citado es el de la Universidad de Berlin cuya reforma de l809 se convirtió en modelo de una universidad orientada a la investigación y a la formación del más alto nivel. El objetivo subyacente de este proyecto era fortalecer el poderío de Alemania a través de la ciencia y la tecnología. Más tarde las universidades de Harvard, de Oxford-Cambridge, de Tokyo, de Moscú y otras siguieron el ejemplo.

La formulación de políticas científicas suele movilizar en todas partes la discusión entre las ciencias puras y las ciencias aplicadas, entre los fines utilitarios y los fines académicos. La experiencia del Foreing Office y del Imperio Británico muestra que aún las disciplinas que parecen más desinteresadas como la Lingüística, la Lógica o la Antropología, pueden resultar de una gran importancia para el desarrollo del poder . Francia, durante el gobierno del Cardenal Richelieu, creó la Academia de Letras para fortalecer la relevancia del idioma francés en las relaciones internacionales. Entre el siglo XVII y el siglo XIX el francés fue efectivamente la lengua de la diplomacia internacional y París  pudo disfrutar de su “capital lingüístico y cultural” hasta nuestra época.

**Una universidad sin política del conocimiento es una universidad sin inteligencia estratégica**. Es decir, no tiene una proyección hacia el futuro, vivirá adaptándose al entorno que otros determinan. La heteronomía, la dependencia, el subdesarrollo tienen que ver con la ausencia de políticas del conocimiento aplicadas al progreso de las ciencias y a la resolución de problemas.

Pero, cuál deba ser en cada contexto la **política del conocimiento** adecuada es una cuestión que depende del *proyecto nacional* de cada país, del *plan estratégico* del sistema universitario y del *proyecto institucional* de cada universidad. Aisladamente una universidad o una facultad pueden proponerse una **política de conocimiento** pero será necesario asumir las limitaciones de un esfuerzo solitario.

La **gestión del conocimiento** en la universidad puede desplegarse en variadas direcciones:

a) en programas de capacitación de los empleados y de profesionalización de los directivos;

b)  en programas de informatización organizacional;

c) en programas de autoevaluación;

d) en programas de transferencia al medio;

d) en programas científicos y tecnológicos;

e) en programas de formación docente;

f) en programas de cooperación internacional.

Por sobre todas las cosas el enfoque de la **gestión del conocimiento** supone una nueva concepción de la organización universitaria y de sus  interacciones con la sociedad.

**La informatización y  gestión del conocimiento**

Un capítulo aparte merece la informatización organizacional como parte de una estrategia de gestión del conocimiento en la Universidad. Es un lugar común afirmar que vivimos en la era de la información. Lo cierto es que vivimos en la era de las computadoras y éstas entran en la universidad sobre todo para cumplir funciones administrativas. Primer equívoco: utilizar más computadoras para las mismas funciones burocráticas no vuelve más eficiente a la universidad. Segundo equívoco: desarrollar una red interna y ofrecer desde múltiples posiciones acceso a Internet no basta para crear una organización inteligente.

Lamentablemente hay que reconocer que las universidades sudamericanas no están aprovechando adecuadamente las potencialidades que ofrecen los sistemas de información. Ni siquiera han sido capaces de organizar buenos servicios de procesamientos de datos académicos, o sea, estadísticas universitarias transparentes e instantáneas. No hay políticas de información, no hay cultura de la información. En muchos casos sobra tecnología y falta gestión de la información.

El problema comienza en el currículo de las carreras informáticas. Se forman programadores, operadores, diseñadores, ingenieros de sistemas, con perfiles sesgados, fragmentados. Si buscamos un informático capaz de administrar un sistema para atender todas las funciones de la universidad no lo vamos a encontrar en América del Sur. No existen formaciones para gerenciar el sistema de una organización compleja.

Esto quiere decir que la **gestión del conocimiento** debe comenzar en la formación creando orientaciones transversales (informáticos-pedagogos, informáticos-médicos, gerentes informáticos de organizaciones complejas, expertos en seguridad informática en organizaciones complejas, etc.).

En Argentina se ha creado el SIU (Sistema de Información Universitaria) que alcanzó un grado de desarrollo importante en cuanto a programas de aplicación administrativa para la universidad pública. Se han creado “minas de datos” para la toma de decisiones y eventualmente para la planificación estratégica (que todavía no existe). En el país y en la región la informatización universitaria todavía tropieza con variados obstáculos. Entretanto en el horizonte aparece la necesidad de pensar un modelo de “universidad abierta e inteligente”.

¿Qué implica una “universidad abierta e inteligente”?. Primero una organización totalmente informatizada, algo que cada vez se vuelve más accesible. Segundo, una organización totalmente interconectada entre sus diversos sectores (bibliotecas, centros de investigación, cursos, carreras, administración, rectorado, centro de estudiantes, etc.). Tercero, un sistema en red que atienda las 24 hs. on line los flujos de información, con lo cual el tiempo real de actividad se multiplicaría por  tres (actualmente se produce información 8 hs. por día durante 10 meses del año). Cuarto, el funcionamiento de un “campus virtual” combinado con la modalidad presencial para facilitar un estado de aprendizaje permanente (y bajar los altos índices de deserción y desgranamiento actuales). Quinto, la creación de un nuevo modelo de  toma de decisiones con la gestión de la información y con una plataforma de “gobierno virtual” que facilitaría una mayor participación y un mayor control de gestión por parte de la comunidad universitaria. Sexto, un sistema de múltiples articulaciones con la sociedad.

En cierta manera sería la especificación del horizonte que imaginaban Michael Gibbons y otros respecto del Modo-2 de la actividad científica en la universidad:

*“…the future university will need to bemore of a synergistic institution – in a double sense. First, it may be necessary to delineate, and so demarcate, its activities according to anachronistic divisions between research and teaching, scientific and social roles.This entails a commitment to being an open rather than a closed, a comprehensive rather than a niche, institution.*

*Second, and much more difficult, the university will have to acquiesce in a process of de-institutionalization, because in a Mode-2 society the boundaries between “inside” and “outside” make no better sense than those between research and teaching.*

Helga Nowotny; Peter Scott; Michael Gibbons (2001) **Re-Thinking Science. Knowledge and the Publics in an Age of Uncertainty**, Blackwell, Oxford (G.B.), p. 91

Desde esta perspectiva la “gestión de la información” supera ampliamente la mera instalación de las computadoras o la introducción de software administrativo. Se trata más bien de crear una nueva cultura organizacional fundada en **un nuevo modo de articulación de la universidad y la sociedad a través de la  gestión del conocimiento**.

**De la gestión del conocimiento a la nueva sociedad**

Durante los siglos XVIII y XIX surgió en Europa la consciencia de que el progreso de las ciencias iba a hacer posible el surgimiento de una nueva sociedad, ilustrada y  democrática. Esa nueva consciencia histórica quiso ser representada por el  *Iluminismo* y tuvo una de sus expresiones en la Revolución Francesa de 1789.  Más tarde el *Discurso del Espíritu Positivo* de Augusto Comte fue  uno de los relatos que aquellas generaciones quisieron difundir para formar una sociedad ilustrada y progresista.

En la era de la sociedad del conocimiento pareciera congruente imaginar que con todos los recursos científicos, educativos y tecnológicos disponibles podemos realizar,  por fin, el ideal de la sociedad inteligente y justa. Sería como retomar el programa trunco de la modernidad, como dice JurgenHabermas. Entraríamos en el sendero de un neo-iluminismo a escala global.

La **gestión del conocimiento** forma parte del proceso por el cual se trata de valorizar el potencial científico y técnico para mejorar nuestras condiciones de vida. Algunos podrán apreciar este enfoque como la avanzada de un proyecto utópico neo-iluminista tendiente a crear sociedades inteligentes y solidarias.

Resulta más realista  reconocernos como herederos de los primeros ancestros que hace unos 7.000 años comenzaron a sistematizar los saberes cotidianos a fin de  transmitirlos a las generaciones siguientes para sobrevivir en mejores condiciones. Este hilo conductor, desde el principio de nuestra historización, es lo que da un significado antropológico y evolutivo al esfuerzo que podemos poner en la **gestión del conocimiento** para mejorar la universidad y la sociedad.

Al mismo tiempo que esta visión evolutiva fortalece nuestra consciencia histórica  también nos recuerda que nuestra evolución humana se construye en medio de la contingencia. Tenemos que contar, como lo sugieren los filósofos budistas, con la impermanencia de las cosas. O, como dicen varios autores: tenemos que pensar y actuar con inteligencia en la Era de la Incertidumbre.