

La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo¹

Rodrigo Arocena *; Judith Sutz *

* Universidad de la República
Uruguay
roar@fcien.edu.uy; jsutz@csic.edu.uy

Cita sugerida: Arocena, R.; Sutz, J. (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de Sociología*, nº 12, 2015. Recuperado de:
<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a02>

Resumen

El tema que aquí se encara es la cooperación potencial de las universidades con las políticas de conocimiento para un desarrollo inclusivo. En la sección 1 se resume una concepción del desarrollo inclusivo. En la sección 2 se considera la emergencia de la llamada "universidad empresarial" como modelo dominante a escala internacional. En la sección 3 se analizan algunos rasgos de ese modelo mirado desde el "Sur". En la sección 4 se presenta como alternativa el modelo de la universidad para el desarrollo. En la sección 5 se discuten las posibilidades de semejante alternativa.

Palabras clave: Universidad; Políticas de conocimiento; Desarrollo inclusivo

University and knowledge policies for inclusive development

Abstract

The issue of the article is the potential cooperation of universities with knowledge policies aimed at inclusive development. In section 1 a conception of inclusive development is summarized. Section 2 considers the emergence of the "entrepreneurial university" as the dominant model internationally. In section 3, some features of the model seen from the "South" are analyzed. In Section 4 the model of the developmental university is presented as an alternative. In section 5 the possibilities of such alternative are discussed.

Keywords: University; Knowledge Policies; Inclusive Development



Introducción

El tema que aquí se encara es la cooperación potencial de las universidades con las políticas de conocimiento para un desarrollo inclusivo. Una referencia básica la constituyen los resultados ya difundidos de *UniDev*, proyecto internacional de investigación sobre el papel de las universidades en el desarrollo (Göransson y Brundenius, 2011). En buena medida, lo que sigue resume la contribución de los autores a la próxima etapa de dicho proyecto.

En la sección 1 se resume una concepción del desarrollo inclusivo. En la sección 2 se considera la emergencia de la llamada “universidad empresarial” como modelo dominante a escala internacional. En la sección 3 se analizan algunos rasgos de ese modelo mirado desde el “Sur”. En la sección 4 se presenta como alternativa el modelo de la universidad para el desarrollo. En la sección 5 se discuten las posibilidades de semejante alternativa. La conclusión recapitula algunas cuestiones y desafíos a encarar para avanzar en esa dirección.

1. Una visión del desarrollo

El desarrollo ha sido pensado principalmente a la vez como un “lugar” o etapa en la evolución histórica de la humanidad, identificada con la situación de los llamados países desarrollados, y como el proceso o “escalera” que permitiría a los denominados países en desarrollo ascender a tal lugar.

Lo que cabe designar como paradigma ortodoxo para el “*catching up*” –actualmente dominante en las políticas para el desarrollo– establece en síntesis que, para alcanzar (“*catch up*”) a los países capitalistas altamente industrializados que ocupan el “lugar” del desarrollo, los países en desarrollo deben ascender por la misma “escalera” que aquéllos subieron ayer, lo que hoy implica, ante todo, la inserción plena en un orden global regido por los mercados.

La privilegiada posición de tal paradigma no se debe a su consistencia teórica ni a sus logros prácticos. Por el contrario, “patear la escalera” (Chang, 2002) es una estrategia que los países “desarrollados” practican desde hace tiempo con bastante éxito para evitar que los demás los alcancen; consiste en erradicar potenciales apoyos que constituyeron “escalones” de las experiencias industrializadoras del pasado. La difusión o incluso la imposición de ese paradigma ortodoxo forma parte de dicha estrategia. Los éxitos recientes en materia de “*catching up*” estarían ejemplificados principalmente por el tipo de desarrollo

dirigido por el Estado en Asia Oriental que impulsó actividades productivas cada vez más complejas mediante políticas activas. Así se caracteriza lo que puede llamarse el paradigma heterodoxo para el “*catching up*”, que apunta a subir no la escalera recomendada por el paradigma ortodoxo sino una mucho más parecida a la efectivamente subida ayer por lo que hoy es el Primer Mundo.

Ninguno de los paradigmas para el “*catching up*” ofrece una alternativa global viable y deseable. Para el mundo periférico en su conjunto, alcanzar el “lugar” del desarrollo ejemplificado por Estados Unidos subiendo una “escalera” como lo está haciendo China es (i) altamente improbable, (ii) escasamente deseable en lo social y (iii) simplemente inviable en lo ambiental. Un reciente Informe sobre el Desarrollo Humano, titulado “Sostenibilidad y equidad: un futuro mejor para todos” (PNUD, 2011), muestra de hecho que las tendencias prevalecientes no apuntan a la sostenibilidad ni a la equidad; en ninguna parte puede considerarse garantizado un futuro mejor para todos. Es tiempo de dejar de pensar en un “lugar” llamado desarrollo y en las “escaleras” que permiten subir hasta allí (Arocena y Sutz, 2013).

El núcleo de un paradigma alternativo lo ofrece la concepción del desarrollo elaborada por Sen (1999), a nuestro entender fecunda para el “Sur” y, también, para el “Norte”.

Mientras que los paradigmas para el “*catching up*” definen los fines u objetivos de los procesos de desarrollo por el lugar a alcanzar, Sen caracteriza tales fines en términos normativos. Así, empezando por los valores, ve el desarrollo como la expansión de las libertades y capacidades de la gente para vivir vidas que consideren y tengan motivos para considerar valiosas. Esta es la definición de Desarrollo Humano adoptada por el PNUD (2011). La caracterización ética debe incluir la preocupación por el futuro que, ante la evidencia del deterioro ambiental, llevó a elaborar la noción de Desarrollo Sustentable como las formas de atender a las necesidades de hoy sin comprometer las posibilidades de las generaciones de mañana. Sugerimos, pues, que un paradigma alternativo debe partir de un enfoque normativo según el cual *Desarrollo Humano Sustentable es la expansión de las libertades y capacidades de la gente para vivir hoy y mañana vidas que consideren y tengan motivos para considerar valiosas.*

Pensar el desarrollo requiere analizar valores, hechos, tendencias y propuestas. Ello lleva a considerar cuatro enfoques distintos, que deben ser conectados entre sí pero no confundidos. La primacía asignada a los valores en la concepción de Sen lleva a empezar por el enfoque normativo, que en el párrafo precedente fue sintetizado mediante la noción de Desarrollo Humano Sustentable.

¿Cómo se impulsar en la práctica los valores contenidos en tal noción? Para empezar a responder tal pregunta, hay que tratar de detectar y entender los hechos principales que condicionan la concreción de los fines normativos enunciados. Tal es la tarea del enfoque teórico-fáctico del desarrollo. Desde este ángulo de mira se destaca, entre otros procesos fundamentales, el creciente papel social del conocimiento avanzado, que se está transformando en la base principal de las relaciones de poder y, en especial, de formas muy relevantes de la desigualdad. A esta última, el enfoque normativo exige prestarle especial atención: la alta desigualdad implica que mucha gente tenga escasas capacidades para vivir en formas que entienden valiosas mientras, más que expandir sus libertades, padecen formas de la dominación y la explotación. Las diferencias sociales en el acceso a la educación avanzada, al uso del conocimiento científico y tecnológico, y a sus beneficios, inciden altamente en la calidad de vida individual y colectiva. La desigualdad basada en el conocimiento reconfigura la realidad del subdesarrollo. La condición periférica se caracteriza hoy, ante todo, por la especialización predominante en la producción de bienes y servicios con – en promedio – un bajo valor agregado de conocimientos y calificaciones de alto nivel. Los países subdesarrollados padecen la combinación de la condición periférica con la subordinación externa en lo económico, también en lo político y militar, e incluso en lo ideológico, en lo cual no es nada menor la gravitación del conocimiento. En esta perspectiva, no es trivial ni tautológico afirmar que el subdesarrollo es el principal obstáculo para el desarrollo, particularmente cuando éste se caracteriza a la Sen.

Tal caracterización subraya que la gente debe ser considerada no como pacientes sino como agentes. Ese énfasis en la “agencia” del enfoque normativo, cuando el conocimiento avanzado deviene clave mayor del poder social, lleva a que el enfoque teórico-fáctico priorice en su agenda de investigación el estudio de las interacciones entre diferentes actores en lo que se refiere al uso del conocimiento y a los procesos de innovación. Este es el corazón de la concepción de los Sistemas de Innovación tal como ha sido elaborada por la “escuela de Aalborg”; una versión sintética y global de la misma la ofrece Lundvall (2010) en su *post scriptum* a la reedición de un libro fundamental publicado originariamente en 1992. Dicha concepción entiende la innovación técnico-productiva como un proceso social sistémico, distributivo e interactivo en el cual los aprendizajes constituyen un aspecto esencial de los casos exitosos.

Las posibilidades del desarrollo están condicionadas por la realidad de los hechos así como por las tendencias que estos parecen anunciar hacia mañana: el enfoque teórico-fáctico ha de ser complementado por el enfoque prospectivo del desarrollo. Una tendencia mayor es la que apunta a la insustentabilidad del desarrollo debido al agravamiento del deterioro

ambiental, que ha llegado al punto de hacer probable una catástrofe climática. Atención prioritaria merece también la tendencia al incremento de la desigualdad y aun a la exclusión social. Un celebrado estudio de las dinámicas del capitalismo muestra que los acontecimientos generados por las dos guerras mundiales y las políticas públicas que siguieron a ellas redujeron la desigualdad, la cual comenzó a incrementarse agudamente desde los años '70 y '80 (Piketty, 2014: 237). A futuro, se anticipa la vuelta a un régimen de crecimiento bajo el cual la proporción del capital en el ingreso global crecería hasta alcanzar niveles similares a los anteriores a las reformas sociales del siglo XX, o incluso superar los observados en los siglos XVIII y XIX (Ídem: 72, 233).

Los fines normativos del desarrollo deben reflejarse en propuestas que tengan bien en cuenta los hechos analizados y las tendencias destacadas. El enfoque propositivo que intentamos cultivar apunta a poner al conocimiento a trabajar para el Desarrollo Humano Sustentable. Se afirma que, en el largo plazo, lo que más ha favorecido una mayor igualdad ha sido la difusión del conocimiento y las capacidades, la cual sólo en parte es natural y espontánea pues también depende en gran medida de las políticas educacionales, el acceso a la capacitación y las instituciones asociadas (Piketty, 2014: 22). En particular, suele aceptarse que la mejor manera de aumentar los salarios y disminuir las desigualdades salariales a largo plazo es invertir en educación y capacitación (Ídem: 313). Así, el acceso desigual a la educación superior es uno de los problemas más importantes que en todas partes deben afrontar los “Estados sociales” (Ídem: 485). Las afirmaciones precedentes constituyen el punto de partida para elaborar políticas de conocimiento enmarcadas en la concepción del desarrollo como la expansión de las libertades y las capacidades, lo cual, según Sen, no sólo define los fines sino también los medios principales del desarrollo. En otras palabras, el enfoque normativo constituye la principal herramienta para la elaboración de propuestas. Esa orientación normativa “activista” –ver a la gente no como pacientes sino como agentes-, combinada con el aporte teórico-fáctico de los Sistemas de Innovación, apunta a poner los procesos de aprendizaje en el centro de las políticas de conocimiento. Se esboza así un enfoque propositivo, que en este trabajo procuramos elaborar en relación con el papel potencial de las universidades.

En esta sección se ha esbozado una noción de desarrollo humano sustentable, basado en el conocimiento y motorizado por la “agencia” de la gente, que apunta a la inclusión social. Cabe designarlo simplemente *desarrollo inclusivo* porque, en nuestra época, una propuesta para el desarrollo que aspira a la inclusión social tiene que prestar especial atención al ambiente y al conocimiento, mientras que en cualquier época debe ver a la gente no como pacientes sino como agentes.

2. Una tendencia mayor: de la universidad humboldtiana a la universidad empresarial

Mientras que en el siglo XIX el modelo de la universidad humboldtiana de investigación se expandió de Europa a Estados Unidos y después a otras regiones, en los últimos años la universidad “empresarial” norteamericana ha llegado a ser la más gravitante influencia para los reformadores universitarios en el mundo en su conjunto (Benner, 2011: 13).

El éxito de la universidad humboldtiana se relacionó estrechamente con el “matrimonio de la ciencia y la tecnología” que hizo de la investigación científica una clave fundamental del avance industrial, como lo mostraron los dos países –Alemania y Estados Unidos– que encabezaron la Segunda Revolución Industrial. El “modelo” de la universidad humboldtiana fue concebido varias décadas antes de que ese “matrimonio” tuviera lugar, cuando prevalecía el modelo francés de separar la educación superior, ofrecida en escuelas profesionales o facultades, de la investigación, cultivada en institutos especializados.

A su vez, el modelo humboldtiano apuntó a separar la investigación universitaria tanto del gobierno como de las empresas privadas. El modelo lo encarnó la Universidad de Berlín, proyectada en particular por Wilhelm von Humboldt, cuyo ideal incluía la separación del conocimiento y la propiedad, de las ideas y los intereses, de la teoría y la práctica, de la ciencia y del Estado (Schmoch, 2011: 270).

En los hechos, los intereses externos, particularmente los gubernamentales, ejercieron una influencia considerable en las universidades humboldtianas de Alemania, las cuales, sin embargo, pudieron concentrar su atención en la investigación básica. Cuando esa opción fue complementada por importantes vínculos con industrias de base científica, cuando las universidades académicas fueron complementadas por los institutos politécnicos más orientados a las aplicaciones, y cuando el modelo alemán fue creativamente copiado en Estados Unidos de modo tal que aproximó ciencia y tecnología, la universidad humboldtiana afirmó su victoria. El modelo francés, que orientó la educación superior latinoamericana durante el siglo XIX, fue superado. La llamada Revolución Académica, caracterizada por la combinación de enseñanza e investigación como misiones universitarias, puede ser considerada como la mejor opción en el terreno de la educación superior para avanzar durante la “Segunda Revolución Económica”, como North (2005) caracteriza el matrimonio de la ciencia y la tecnología.

Con el advenimiento, durante las últimas décadas del siglo veinte, de la sociedad capitalista del conocimiento en los “países centrales” y su impacto global, otra gran transformación académica parece tener lugar: la expansión de la universidad empresarial iniciada en

Estados Unidos. En ese país los mecanismos para integrar la investigación y el mercado están excepcionalmente desarrollados, las universidades a menudo tienen una tradición empresarial y están acostumbradas a operar en condiciones de mercado o afines, los académicos han sido históricamente incentivados a combinar sus tareas específicas con actividades empresariales y una variada infraestructura institucional apoya al empresariado basado en la ciencia (Benner, 2011: 15).

La universidad empresarial ha sido definida por Etzkowitz (2004) por la misión de capitalizar el conocimiento, una definición sucinta y precisa que subraya su conexión con la sociedad capitalista del conocimiento en vías de globalización. La expansión de tal universidad ilumina tanto el creciente papel del conocimiento como su índole predominantemente elitista. Las universidades son vistas como “motores del desarrollo económico” y la política de investigación fortalece a un pequeño número de instituciones de élite (Benner, 2011: 20).

La tendencia a la mercantilización de los servicios públicos que se registra desde los años '80 alcanza a las instituciones académicas y a sus relaciones con otros actores del sistema de innovación, como lo muestra la focalización de las políticas en la producción de conocimiento que beneficia económicamente de manera directa al sector privado (Gregersen y Rasmussen, 2011: 303). Ello parece bastante natural en el contexto de la sociedad capitalista del conocimiento.

La política adoptada en Europa asume que la tendencia natural de los científicos es promover sus propios intereses por lo cual corresponde intervenir para fomentar la atención a las aplicaciones, impulsando en particular a las universidades no sólo a proveer conocimientos a las empresas existentes sino también a involucrarse directamente en la comercialización del conocimiento (Reddy, 2011: 29).

La tendencia es clara pero los resultados no tanto. Se registran afirmaciones bastante contrastantes acerca de la mayor o menor incidencia de la vinculación entre la universidad y la industria, así como de sus impactos económicos a escala regional o nacional. En todo caso, no puede considerarse probado que la comercialización del conocimiento por las universidades sea una vía rápida y fácil para fortalecer la industria en todas partes.

Un enfoque prospectivo del papel de la universidad empresarial en el desarrollo depende tanto de la concepción del desarrollo que se prefiera como del contexto social y económico que se considere. Impulsar el accionar empresarial de la universidad, focalizado en la comercialización del conocimiento, es presentado frecuentemente como una contribución potencialmente fundamental al “*catching up*”, que debiera orientar las reformas de la

universidad. Conjeturamos que ello tiende a profundizar la desigualdad tanto en el Sur como en el Norte, si bien con más graves consecuencias en el Sur, puesto que en el subdesarrollo son débiles las posibilidades de que por esa vía las universidades se conviertan en “motores del desarrollo económico”. De esto nos ocupamos brevemente en la próxima sección.

3. Algunas facetas sureñas del modelo global para la transformación universitaria

Una relevante diferencia fáctica entre los países del Norte y los del Sur es que en los primeros el sector privado es, por lejos, el que mayores recursos aporta para I+D mientras que en los segundos eso lo hace el gobierno (Brundenius y Göranson, 2011: 341). Las dinámicas económicas prevalecientes en el Sur no generan una demanda empresarial importante dirigida a los productores locales de conocimiento, porque invertir en ese rubro no es fuente significativa de ganancias, lo que a su vez constituye una de las causas de la debilidad de las economías periféricas en materia de creación y uso de ciencia y tecnología; ello subraya que no se trata de economías basadas en el conocimiento y motorizadas por la innovación, como tienden a serlo las del Norte (Arocena y Sutz, 2010).

Cuando la economía tiene como impulsor principal la explotación de recursos naturales, no es fácil promover la investigación y la innovación, incluso en países con relevante trayectoria científica. Se afirma que por esa causa en Rusia no se aprovecha el potencial para el desarrollo de su Sistema Nacional de Innovación, y se anticipa que tal Sistema se mantendrá “congelado” hasta que caigan los precios internacionales de los recursos naturales o hasta que su potencial haya sido irreversiblemente perdido (Gokhberg *et al.*, 2011: 258).

Una hipotética universidad empresarial en el Sur no puede asumir que a su alrededor existe una fuerte demanda de mercado para el conocimiento que procura comercializar. Por supuesto, se pueden mencionar numerosos ejemplos de tal demanda y de exitosa cooperación entre universidad y sector productivo en el Sur. Pero, en la mayor parte de los países subdesarrollados, se trata más bien de excepciones mientras que la regla es “la soledad del actor universitario” (Arocena y Sutz, 2001) cuando intenta colaborar con actores productivos.

Sin embargo, tal colaboración debe ser impulsada sistemáticamente. Si ello no se hace en el caso de América Latina, donde las universidades son las principales generadoras de conocimiento avanzado, la producción no se elevará mayormente a actividades más complejas, lo que implicará que el crecimiento económico apenas si llegará a convertirse en desarrollo económico. La necesidad de promover la colaboración entre el gobierno, la

academia y la producción fue convincentemente establecida en América Latina hace casi medio siglo (Sabato y Botana, 1968). Las características fácticas de la condición periférica hacen improbable que esa colaboración emerja porque se empuje a las universidades para que adopten actitudes más comerciales. Tal vez algo similar suceda en otras comarcas del Sur.

La mercantilización de la educación superior se está expandiendo en el Sur no menos que en el Norte. Si es discutible que ello promueva el desarrollo económico, menos polémico resulta afirmar que impulsa la desigualdad relacionada con el conocimiento.

Ejemplo claro de lo antedicho es la financiación de la educación superior, que constituye uno de los asuntos más candentes en los debates actuales sobre la universidad en todos los países estudiados por el proyecto UniDev (Brundenius y Göransson, 2011). En Vietnam, sustanciales recursos adicionales fueron proporcionados a las universidades por la introducción del pago de matrícula (Ca y Hung, 2011: 130). En Tanzania, donde la educación era gratuita hasta los años '80, ello también tuvo lugar, lo que ha generado cuestionamientos tanto porque sólo acceden a la universidad los hijos de familias ricas como porque el país se ve afectado al dejar afuera a gente capacitada; así, el financiamiento de la educación superior en Tanzania “no es sólo un gran problema sino una crisis” (Mwamila y Diyamett, 2011: 187).

Una crisis mayor en este terreno se escenificó en Chile, el ejemplo latinoamericano más exitoso de las políticas neoliberales. Allí, el gobierno militar (1973-1990) transformó profundamente la educación con orientación mercantil. Aunque formalmente prohibida, la enseñanza orientada a la ganancia se expandió, particularmente en la educación superior; se impuso a las universidades públicas el cobro de importantes matrículas. Los gobiernos democráticos de la “Concertación” (1990-2010) no cambiaron tal situación. Así creció un sistema de educación superior vasto, estratificado, con varios componentes de dudosa calidad y en el cual incluso el fraude se hizo frecuente; los estudiantes y sus familias gastaron mucho en matrículas y pago de préstamos para estudiar, pero en muchos casos quedaron irremisiblemente endeudados; la aspiración a aprender a nivel universitario resultó a menudo frustrada. En 2011 y 2012, manifestaciones estudiantiles, de tamaño impresionante a escala mundial y con amplio apoyo ciudadano, demandaron cambios y, especialmente, acceso gratuito a la educación superior pública. Fue uno de los factores que confluieron en la construcción de la Nueva Mayoría, la coalición actualmente gobernante, que está impulsando reformas mayores en lo fiscal, electoral, educacional y constitucional. Ante el desigual acceso a la educación superior, uno de los problemas actuales más

importantes (Piketty, 2014: 485, ya citado) y difíciles, Chile está tratando de construir una solución ajena al modelo prevaleciente.

Como en varios temas, mirar a China puede valer la pena para anticipar la evolución del modelo prevaleciente para los cambios en la universidad. Allí tiene lugar un proceso industrializador impresionante, que podría constituir el mayor ejemplo histórico de “*catching up*” (aunque Acemoglu y Robinson, 2012, sugieren otra cosa). En 2006 se limitó el acceso a las universidades; el papel empresarial de la universidad parece llevado al extremo; la drástica reducción del financiamiento gubernamental a las universidades hizo que varias organizaran sus propias empresas (Hayan y Yuan, 2011).

Como sumario de esta sección e introducción a la próxima, glosamos las conclusiones de un texto ya citado. Mientras que la centralidad de las universidades se ha incrementado considerablemente y generado la disminución de ciertas imposiciones gubernamentales, también ha inducido un optimismo exagerado con respecto a la emulación simplificada del estilo EE. UU. de gobernanza; éste no necesariamente se adapta a las estructuras institucionales existentes o a los contextos socioeconómicos; puede, en cambio, crear “islas de excelencia” que dejen a un lado avances específicos; a este respecto, se destaca el papel emergente de una “*developmental university*” que conecta cuestiones locales con dinámicas globales de investigación; si se concreta, este modelo puede ser importante para países en desarrollo y desarrollados, así como una atrayente alternativa al modelo hegemónico (Benner, 2011: 21-22).

4. ¿Qué universidad para el desarrollo inclusivo?

La manera con que trabajamos la noción de universidad para el desarrollo (en inglés, “*developmental university*”) fue presentada por primera vez (Sutz, 2005) en relación con el llamado tercer rol de las universidades, además de la enseñanza y la investigación, tema ampliamente debatido desde hace ya varias décadas. La universidad para el desarrollo puede ser sintéticamente definida como que la que tiene por tercer rol el compromiso con el desarrollo inclusivo, en el sentido propuesto en la sección 1.

Teniendo en cuenta que el modelo humboldtiano no se caracteriza estrictamente por la adopción de la investigación como segundo rol de la universidad sino por la práctica conjunta de las misiones fundamentales de enseñanza e investigación, se puede proponer la siguiente definición: la universidad para el desarrollo se caracteriza, en perspectiva neohumboldtiana, por la práctica conjunta de tres misiones: enseñanza, investigación y

cooperación para el desarrollo con otras instituciones y actores colectivos (Arocena y Sutz, 2011: 93).

Lo que se busca es estudiar y promover el compromiso de la universidad, a través de diversas vías, con la inclusión social por medio del conocimiento y, más en general, con la democratización del conocimiento; la contribución de la universidad al desarrollo inclusivo requiere más y mejor enseñanza e investigación, no menos (Arocena, Göransson, Sutz, 2014, 2015).

Ejemplo de lo antedicho lo ofrece la gama emergente de políticas de innovación consideradas como políticas sociales. Las mismas incluyen los programas universitarios orientados a conectar la investigación y la innovación con la inclusión social. En la perspectiva de los Sistemas de Innovación, tales programas se basan en la colaboración de varios actores diferentes: equipos académicos, departamentos gubernamentales, ONGs, grupos sociales con problemas acuciantes pero sin potencial de mercado para demandar innovaciones que puedan resolverlos. Tales grupos deben ser considerados no como pacientes sino como agentes, desde la formulación misma de los problemas hasta la eventual implementación de soluciones. La noción de desarrollo inclusivo basado en el conocimiento apunta a incorporar problemas propios de la exclusión social a la agenda de investigación universitaria de la más alta calidad. Ello involucra a las humanidades y a las artes, las ciencias sociales, la salud, las tecnologías y las ciencias naturales: todo el “ecosistema” del conocimiento y la cultura que las universidades tienen el mandato de cultivar. Lo dicho es un ejemplo entre varios posibles de que lo que caracteriza a una universidad para el desarrollo está directamente ligado a su labor de investigación.

Lo mismo cabe decir en relación con la enseñanza. Aspirar a la expansión de las capacidades y libertades en nuestra época lleva a ampliar el acceso a la educación superior. Realza el papel de la enseñanza activa, centrada en los estudiantes y en aprender a seguir aprendiendo, lo cual se relaciona evidentemente con el aprendizaje basado en problemas y con estudiar en ámbitos creativos. La noción de desarrollo inclusivo apunta a vincular la enseñanza con la innovación, particularmente cuando se orienta a enfrentar la exclusión social. Una forma, entre otras, para ello es integrar las actividades de extensión a los planes de estudio de todas las carreras universitarias. La conexión de la enseñanza, ya a nivel de grado, con la investigación y la extensión es una clave de la contribución de la universidad al desarrollo.

Lo antedicho sugiere que el carácter de una universidad para el desarrollo y su colaboración con actores externos tienen que ver directamente con las labores de enseñanza e

investigación, además de las propias del denominado “tercer rol”. Respecto de este último, en ciertos casos se considera que la transferencia de tecnología es el principal ejemplo. Pero la experiencia del desarrollo no estimula a pensar la cuestión en términos de relación unilateral que va de los que proporcionan o venden la tecnología a los que la reciben. Ello puede funcionar con tecnologías estandarizadas, pero el cometido de las universidades no tiene que ver con tal transferencia sino con la colaboración para usar conocimiento avanzado en la solución de problemas de maneras nuevas; o sea, para innovar. Ahora bien, las innovaciones satisfactorias surgen de procesos interactivos de aprendizaje, en los cuales los usuarios de innovaciones aprenden pero también ponen en juego sus propios saberes, de modo que también los productores de innovaciones aprenden. Esta visión “bidireccional” es fundamental para la extensión universitaria que, en la mejor tradición latinoamericana, se considera como una combinación de los saberes de diferentes actores, universitarios y no universitarios. Una concepción “unidireccional”, particularmente en materia de servicios ofrecidos por las universidades a sectores carenciados, implica verlos como pacientes y es por ende ajena al desarrollo a la Sen. En suma, en los procesos interactivos de solución de problemas a través de los cuales la universidad colabora al desarrollo con otros actores, la institución debe, por un lado, fomentar que se ponga en juego lo que otros actores saben y, a su vez, usar el conocimiento científico del más alto nivel internacional que pueda aportar.

Las observaciones precedentes llevan a refinar como sigue la noción que estamos considerando.

La *universidad para el desarrollo* se caracteriza por su compromiso con el desarrollo inclusivo mediante la práctica integrada de tres misiones: (i) enseñanza, (ii) investigación y (iii) impulso al uso socialmente valioso del conocimiento. Semejante compromiso implica que tales universidades deben contribuir a la construcción de Sistemas de Aprendizaje e Innovación a través de la cooperación con otras instituciones y actores colectivos.

(i) La misión de enseñanza apunta a generalizar el acceso a la educación superior, entendida como aprendizaje avanzado a lo largo de toda la vida, de creciente calidad y crecientemente conectada con el trabajo, las actividades ciudadanas, la expansión cultural y, en general, las libertades y capacidades para vivir vidas que la gente valore y tenga razones para valorar.

(ii) La misión de investigación apunta a expandir las capacidades endógenas para generar conocimientos – a escala local, regional y nacional -, en todas las disciplinas y en actividades interdisciplinarias, con calidad internacional y vocación social.

(iii) La misión de impulsar el uso socialmente valioso del conocimiento apunta sobre todo a cooperar con muy variados actores en procesos interactivos de aprendizaje que mejoran las capacidades para producir bienes y servicios, así como para resolver problemas, priorizando las necesidades de los sectores más postergados.

La conexión entre las ideas presentadas en esta sección y un intento de llevarlas a la práctica se analiza en Arocena (2014).

5. Hacia una prospectiva de la universidad para el desarrollo

La universidad para el desarrollo va contra las tendencias predominantes. ¿Qué posibilidades tiene? Consideremos brevemente algunos indicios, posibilidades y desafíos.

La orientación dominante en las políticas para las universidades y para el conocimiento en general respalda la poderosa tendencia a concentrar los recursos y los beneficios del conocimiento en ciertos sectores restringidos de la producción, la geografía y la sociedad. En los países nórdicos se registran facetas propias de dicha orientación pero a la vez se apunta en otra dirección, impulsando la investigación no sólo relacionada con los sectores “*high-tech*” e invirtiendo en establecimientos universitarios de regiones periféricas (Benner, 2011: 20). Afrontar la desigualdad basada en el conocimiento propia de la economía globalizada requiere políticas específicamente relacionadas con las empresas más pequeñas; las empresas innovativas de ese tipo han pasado a estar en el foco de las políticas suecas mucho más que antes (Brundenius *et al.*, 2011: 313). El papel de las empresas medianas y pequeñas en la innovación, y sobre todo la cohesión social enmarcada en una distribución de beneficios relativamente igualitaria, son claves para entender la competitividad con altos ingresos de Dinamarca (Gregersen y Rasmussen, 2011: 283-284). A la vista de las tradiciones y los logros del modelo social nórdico, la posibilidad de que algunos rasgos de la universidad para el desarrollo cobren fuerza en esos países tendría singular relevancia prospectiva.

Una universidad para el desarrollo, según la ya citada caracterización de Benner, ha de combinar los intereses locales con la dinámica global de investigación. Ahora bien, a menudo las universidades que compiten por el destaque internacional no recompensan la investigación aplicada y menos el servicio a la comunidad, y asignan menor estatus a estas últimas actividades; el desafío es no sólo reconocer a quienes hacen investigación destacada internacionalmente sino también a quienes abren nuevos caminos en sus disciplinas a través del trabajo con comunidades (Levine, 2007: 261-262).

Los sistemas de evaluación académica prevalecientes recompensan la calidad internacionalmente reconocida pero menos frecuentemente su combinación con la vocación social, lo que es particularmente difícil y además costoso en términos de tiempo; tampoco fomentan el uso socialmente valioso del conocimiento mediante procesos de interacción con una amplia variedad de actores. Cambiar las pautas más usuales de evaluación es necesario para fomentar la contribución universitaria al desarrollo. ¿Qué factores podrían impulsar en esa dirección a las políticas públicas para la investigación y la innovación?

Por ejemplo, en el caso de las políticas de innovación consideradas como políticas sociales, el papel articulador del Estado es más importante y amplio todavía que en otras políticas para la innovación; podría asumir tal papel si apunta, en manera comparable a la protección de las “industrias infantiles”, a impulsar un tipo de especialización con alto valor agregado de conocimiento y calificaciones relacionadas con la inclusión social (Arocena y Sutz, 2013). ¿Es viable semejante patrón de especialización? Cuba ha impulsado sistemáticamente su investigación de alta calidad en salud para afrontar necesidades de su población que en otros países del Sur sólo pueden ser atendidas mediante importaciones difícilmente costeables; como consecuencia, Cuba exporta medicinas (Núñez *et al.*, 2011: 105).

Construir sistemas de evaluación que fomenten la contribución de la universidad al desarrollo inclusivo choca tanto con el modelo de la universidad empresarial como con los intereses creados de distintos sectores académicos. Por aquí se llega a la pregunta de quién gobierna la universidad y para beneficio de quiénes lo hace.

Por lo general, las universidades han mantenido vínculos con los sectores poderosos de la sociedad, sin dedicarse sólo a la investigación por amor al arte; tanto las universidades medievales como las universidades humboldtianas han trabajado para satisfacer los intereses de quienes mandan (Brundenius y Göransson, 2011: 348). La famosa universidad alemana que se afirmó en tiempos del imperio combinaba la regulación política por parte del gobierno con el control profesional ejercido por la oligarquía académica. Esa organización tradicional mantuvo vigencia por largo tiempo, y es en buena medida lo contrario de lo que preconiza el modelo de la nueva gestión pública (*New Public Management*), caracterizado por la orientación al mercado, la desregulación y los liderazgos fuertes (Schmoch, 2011: 275). Semejante modelo sintoniza bien con la universidad empresarial. A menudo se combina con un sistema de gobierno jerárquico de arriba hacia abajo, como por ejemplo en Dinamarca (Gregersen y Rassmussen, 2011: 292).

Desde los valores reivindicados por el Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria, el tipo de gobierno universitario que tiende a predominar a escala internacional

equivale a una Contrarreforma. En tal perspectiva se plantea la cuestión de cómo avanzar en la democratización de la universidad, disminuyendo su dependencia de las élites dominantes y afianzando su contribución al desarrollo inclusivo, sin desembocar en algún tipo de autarquía donde los lentos procesos de decisión reflejan intereses particulares de sectores académicos, otros grupos internos y corporaciones profesionales.

En la realidad, las universidades – particularmente las grandes y públicas – son usualmente organizaciones complejas y heterogéneas que rara vez pueden ser descritas esencialmente mediante un modelo o “tipo ideal”. Usualmente, una universidad concreta luce como una “mezcla” de modelos, si bien en distintas “proporciones”. En ese entendido, cabe decir que la universidad empresarial es hoy en día el modelo dominante porque: (i) en términos fácticos, varios de sus rasgos constituyen características destacadas de muchas universidades en distintas partes del mundo, particularmente en el Norte; (ii) en términos prospectivos, el “escenario tendencial” parece ser la expansión del papel empresarial de las universidades, una tendencia alimentada en el Norte por la afirmación de la sociedad capitalista del conocimiento; (iii) en términos propositivos, ese modelo es afín a los proyectos de reformar la universidad que tienen varios gobiernos, y a ese nivel cualquier otro modelo apenas si compite, aunque tal vez la mayoría de los gobiernos simplemente carece de una política estructurada para las universidades.

Reflexión final sobre la viabilidad de las alternativas

La urgencia ética de colaborar con el desarrollo inclusivo lleva a sostener que, para que las universidades cumplan mejor con su deber hacia la sociedad, se necesitan orientaciones para su transformación diferentes de las del modelo dominante. La viabilidad de las universidades para el desarrollo se plantea así como una serie de interrogantes acerca de la situación actual y las posibilidades futuras de los componentes de tal noción.

Tales posibilidades parecen condicionadas, de maneras específicas en cada contexto concreto, por varios factores que, entre otros, incluyen los siguientes: (i) el papel del conocimiento en general y, particularmente, la fuerza relativa de las diversas demandas de conocimiento provenientes de las dinámicas económicas y sociales; (ii) las políticas económicas y productivas prevalecientes y las ideas que las orientan; (iii) las políticas públicas, explícitas o implícitas, para la educación, la investigación y la innovación; (iv) el sistema de reconocimiento académico, tal como de hecho lo configura la interacción de influencias internas y externas a la academia; (v) las relaciones académicas internacionales y sus fines (de nuevo, explícitos o implícitos); (vi) las actitudes prevalecientes entre los estudiantes, respecto de lo que esperan y/o demandan de las universidades, y en especial

las motivaciones de los estudiantes que se involucran en los procesos de adopción de decisiones; (vii) las orientaciones de los movimientos sociales y especialmente sus actitudes con respecto al conocimiento avanzado (lejanía, desconfianza, hostilidad, expectativas positivas más o menos informadas, disposición a involucrarse en políticas y acciones relacionadas, etc.).

Tres grandes desafíos planteados a las universidades para el desarrollo han sido ya mencionados. El primero es conectar la investigación avanzada a nivel internacional con las necesidades sociales y locales. El segundo es plasmar estructuras de gobernanza que abran perspectivas de combinar de manera relativamente coherente las iniciativas autónomas de las universidades, sus conexiones con la sociedad civil y la cooperación con las políticas públicas orientadas al desarrollo inclusivo, sin subordinar las universidades a los intereses particulares de élites externas o internas. El tercer desafío es lograr que la “primera misión” de las universidades, la enseñanza, contribuya a generalizar el acceso a la formación avanzada a lo largo de toda la vida, clave mayor para la inclusión social en el siglo XXI.

Tal vez el problema decisivo es el de los interesados: ¿cuáles son los grupos, estratos o movimientos, en las universidades y en la sociedad en su conjunto, cuyos intereses materiales e ideales –que según Weber gobiernan el comportamiento de los seres humanos– pueden vincularse con el impulso a las universidades para el desarrollo?

Notas

¹Este trabajo responde a una invitación, que mucho agradecemos, a contribuir en un dossier sobre "Ciencia, Universidad y Sociedad" de la Revista *Cuestiones de Sociología* del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Bibliografía

Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012) *Why Nations Fail*. Nueva York: Crown Publishers.

Arocena, R.; Goransson, B. y Sutz, J.(2014) “Universities and Higher Education in Development”. En Currie-Alder, B.; Kanbur, R.; Malone, D. y Medhora, R. (eds.) *International Development. Ideas, Experience, and Prospects*. Oxford: Oxford University Press, 582-598.

Arocena, R.; Goransson, B. y Sutz, J. (2015) “Knowledge Policies in Developing Countries: Inclusive Development and the ‘Developmental University’”, *Technology in Society*, Volume 41, 10–20.

Arocena, R. y Sutz, J. (2001) "Changing Knowledge Production and Latin American Universities", *Research Policy* (30) 8, 1221-1234.

Arocena, R. y Sutz, J. (2010) "Weak knowledge demand in the South, learning divides and innovation policies", *Science and Public Policy*, Vol. 37, No. 8, 571-582.

Arocena, R. y Sutz, J. (2011) "Uruguay: Higher Education, National System of Innovation, and Economic Development in a Small Peripheral Country", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer, 77-96.

Arocena, R. y Sutz, J. (2013) "Innovación y democratización del conocimiento como contribución al desarrollo inclusivo". En Dutrenit, G. y Sutz, J. (eds.) *Sistemas de Innovación para un Desarrollo Inclusivo. La experiencia latinoamericana*, México, D.F.: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 19-34.

Arocena, R. (2014) *Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria: la Universidad para el desarrollo*. Memoria del Rectorado, Universidad de la República, Montevideo.

Benner, M. (2011): "In Search of Excellence? An International Perspective on Governance of University Research", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer, 11-24

Brundenius, C.; Göransson, B. y Agren, J. (2011) "The Role of Academic Institutions in the National System of Innovation and the Debate in Sweden", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer, 307-325.

Brundenius, C. y Goransson, B. (2011) "The Three Missions of Universities: A Synthesis of UniDev Project Findings", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer, 329-352.

Ca, T. N. and Hung, N. V. (2011) "Vietnam: Current Debates on the Transformation of Academic Institutions", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer, 119-142.

Chang, Ha-Joon (2002) *Kicking away the Ladder: Development Strategy in Historical Perspective*. Londres: Anthem Press.

Etzkowitz, H. (2004) "The evolution of the entrepreneurial university", *International Journal of Technology and Globalization*, Vo. 1, N° 1, pp. 64-77.

Gokhberg, L., Kuznetsova, T. y Zaichenko, S. (2011) "Russia: Universities in the Context of Reforming the National Innovation System", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer 247-260

Goransson, B. and Brundenius, C. (Eds.) (2011) *Universities in transition*, New York: Springer.

Gregersen, B. y Rasmussen, J. G. (2011) "Developing Universities: The Evolving Role of Academic Institutions in Denmark", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in*

Transition. The changing role and challenges for academic institutions, New York: Springer 283-305.

Hayan, W. y Yuan, Z. (2011) "China: Challenges for Higher Education in a High Growth Economy", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer 143-170.

Levine, P. (2007) "Collective Action, Civic Engagement, and the Knowledge Commons". En Hess, C. y Ostrom, E. (eds.) (2007) *Understanding Knowledge as Commons. From Theory to Practice*, Cambridge, Mass.: The MIT Press, 247-275.

Lundvall, B. A. (2010) "Postscript". En Lundvall, B. A. (ed.) *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Londres: The Anthem Other Cannon Series, Anthem Press, 317-366

Mwamila, B. L. M. y Diyamett, B. D. (2011) "Tanzania: The Evolving Role of Universities in Economic Development", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer 171-191.

North, D. C. (2005) *Understanding the Process of Economic Change*. Cambridge, Mass: Princeton University Press.

Núñez Jover, J. Montalvo Arriete, L. F.; Pérez Ones, I.; Fernández González, A. y García Cuevas, J. L. (2011) "Cuba: University, Innovation and Society: Higher Education in the National System of Innovation", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer 97-118.

Piketty, Thomas (2014) *Capital in the Twenty-First Century*, Cambridge, Mass: Belknap Press/Harvard University Press.

PNUD (2011): *Informe sobre el desarrollo humano 2011 – Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Reddy, P. (2011) "The Evolving Role of Universities in Economic Development", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer 25-49.

Sabato, J. y Botana, N. (1968) "La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina", *Revista de la Integración*, No. 3, 15-36.

Schmoch, U. (2011) "Germany: The Role of Universities in the Learning Economy", en Goransson, B. y Brundenius, C. (Eds.), *Universities in Transition. The changing role and challenges for academic institutions*, New York: Springer, 261-282.

Sen, Amartya (1999) *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.

Sutz, J. (2005) "The role of universities in knowledge production", SciDevNet, Policy Briefs, Abril 2005. Accesible en:

www.scidev.net/dossiers/index.cfm?fuseaction=policybrief&dossier=13&policy=59.