

Ideas iniciales para una construcción onto-epistemológica de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad¹

Rincón, Haydeé²

Recibido: 15/03/2008 • Revisado: 23/03/2008
Aceptado: 25/04/2008

Resumen >>

En este trabajo, producto de la revisión y análisis de la literatura especializada, se pretende presentar algunas ideas de carácter onto-epistemológico, sobre la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. En el mundo de hoy, la producción y gerencia del conocimiento están supeditadas a un modo de investigación científica orientada a la aplicabilidad y utilidad hacia el entorno (comunidades, industria, gobierno, entre otros), con una estructura más flexible, inter y transdisciplinaria y un interés eminentemente práctico y social.

Palabras clave: Ontología, Epistemología, producción y gerencia del conocimiento, universidad

Abstract >>

Preliminary ideas for an ontoepistemological construction of knowledge's production and management in the university

This work that is a result of a revision and analysis of specialized literature, tries to present some ideas of ontoepistemological character about the production and management of knowledge in the university. In nowadays world, the knowledge's production and management are subordinated to a scientific research mode directed to the applicability and utility towards the environment (communities, industry, government, among others), with an interdisciplinary, transdisciplinary and more flexible structure, and an eminently practical and social interest.

Key words: *Ontology, Epistemology, knowledge's production and management, university*

1 Este artículo es producto de los resultados parciales del proyecto de investigación financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de los Andes.

2 Profesora Titular de la Cátedra de Contabilidad de Costos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de los Andes; Magíster en Gerencia de Empresas, Mención Industrial; y con estudios doctorales en Ciencias Administrativas. Correo electrónico: haydocc@yahoo.com

1. Consideraciones iniciales

Hoy día nos encontramos en una modulación de la realidad. Estamos pasando del paradigma de la sociedad industrial característica de la modernidad, al paradigma de la sociedad del conocimiento característica de la postmodernidad conformada en conjunto por la globalización, y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's).

La modernidad nace de la confianza absoluta de la razón humana, por tanto, es un discurso sobre lo real, lo racional y lo objetivo, y se orienta hacia una mentalidad pragmática, preocupada, sobre todo, por la eficacia, el lucro y el afán por la competitividad.

De manera que en este enfoque de la modernidad se da una visión de pensamiento fuerte, con valores claros y jerarquizables, bajo una racionalidad instrumental formal, la cual, en el campo de las organizaciones, se observa cuando las instituciones se organizan por medio del establecimiento de jerarquía y líneas de mando verticales (Hurtado y Toro, 1999). Es decir, las organizaciones se orientan hacia estructuras piramidales, bajo la ética de obediencia y sujeto disciplinario. En este sentido, funcionan como máquinas, con precisión, rigidez, piezas articuladas y monotonía; el hombre debe cumplir, de manera disciplinada y mecánica con las tareas para el logro de las metas organizacionales.

La postmodernidad se da cuando la lógica y las ciencias sociales formales encuentran, en sí mismas, que su formalidad no abarca todo lo que puede ser percibido. Bajo este enfoque, no hay verdades absolutas, hay diversidad de explicaciones que se le pueden dar al mundo.

En el contexto de la postmodernidad, las organizaciones se inclinan hacia estructuras aplanadas y nuevas coordenadas, bajo la ética comunicativa o dialógica, en cuanto a que las tareas se consideran procesos y, por tanto, relaciones comunicativas (Hurtado y Toro, ob. cit.).

Es por ello que bajo este paradigma, las organizaciones son vistas como sistemas de comunicación o redes de información, donde se producen alianzas estratégicas, se suman recursos y se complementan acciones. En este sentido, las organizaciones deben ser pensadas, de manera integral, como organismos que poseen un ciclo de vida dentro del entorno natural y social.

Tomando en cuenta lo expuesto en párrafos anteriores se tiene en el *plano empírico-fáctico*, la globalización y las TIC's y en el *plano teórico-filosófico*, la postmodernidad, como los elementos analíticos que caracterizan a la *realidad* que le sirve de contexto a la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. Por tanto, esa realidad se considera que es sistémica, abierta y compleja.

Es decir, se asume una realidad desde el punto de vista del pensamiento sistémico y complejo, en que se adopta la existencia de un mundo de múltiples y diversas interacciones que constituyen las configuraciones que cada uno representa de manera particular.

Reflexionar sobre algunos aspectos onto-epistemológicos de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad, es el tema sobre el que girará el objetivo fundamental de este trabajo. No se pretende acá, presentar un modelo ontológico ni epistemológico en el contexto universitario.

Se estructura —en su desarrollo— en cuatro partes. En la primera, se abordan algunos aspectos que caracterizan a la modernidad y postmodernidad, para determinar los elementos analíticos que identifican a la *realidad* que le sirve de contexto al objeto de estudio —“producción y gerencia del conocimiento en la universidad”. En la segunda, las reflexiones de tipo ontológicas respecto a la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. La tercera parte se refiere a las reflexiones epistemológicas del objeto de estudio, y la cuarta a unas consideraciones finales sobre el tema objeto de estudio.

2. Ideas reflexivas para la ontología de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad

El término ontología surgió a comienzos del siglo XVII para indicar la ciencia del ser. No obstante, desde el momento en que Aristóteles llamó “filosofía primera”, en la que incluyó tanto el estudio del ente en cuanto a ente, como el estudio de un ente principal al cual se subordinan los demás entes, abrió la posibilidad de distinguir la ontología de la metafísica (Ferrater, 1974).

El término ontología proviene del griego *ontos*, que significa ser, y *logos*, que significa doctrina (Enciclopedia Hispánica, 1999). La ontología es la disciplina filosófica que estudia al ser. Es decir, se orienta a la forma en que el sujeto piensa el ser y el existir de la realidad.

En la descripción de la naturaleza del objeto de estudio —producción y gerencia del conocimiento en la universidad— se parte, entre otros aspectos, de que éste se caracteriza por ser:

a) Un proceso que subyace, por un lado, en una *realidad objetiva*, por cuanto depende de las estructuras y procesos de la universidad. En la dimensión de la estructura, se identifican elementos como la formalización y sistematización del proceso de producción y gerencia del conocimiento. Por otro lado, toca elementos de una *realidad subjetiva*, dado que la producción y gerencia del conocimiento está orientada a producir cambios en la cultura (valores, estilos, motivaciones, intereses e iniciativas individuales, actuación, mentalidad) en los miembros de las distintas dependencias de la universidad. Las diferencias culturales pudieran bloquear e inhibir el éxito de este tipo de iniciativas, por lo que se requiere de una serie de cambios organizacionales, así como la necesidad de una conciencia colectiva.

b) Un fenómeno *dinámico y complejo*. *Dinámico*, porque se construye en función de un contexto económico caracterizado por los cambios, la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones; así como en el tratamiento de la información. El conocimiento se considera el motor de la productividad. Por tanto, la producción y gerencia del conocimiento es vista como un proceso que se da en forma cíclica-espiral. *Complejo*, por cuanto la Universidad juega tres roles distintos en la contribución al desarrollo y progreso de la sociedad. El primero, y más importante, es buscar nuevo conocimiento científico-tecnológico, humanístico y artístico, tanto básico, como específico, multidisciplinario (aplicado). El segundo, es formar el talento humano. Por último, la universidad actúa directamente como empresa, apoyando el proceso de transferencia de sus resultados de investigación. Además, la producción y gerencia del conocimiento en la universidad es muy compleja, porque toca un gran número de aspectos medulares de la organización, como son, entre otros, la calidad de los recursos humanos, los recursos financieros, la cultura (valores) y la tecnología.

c) Un proceso *sistémico, intenso*, en donde intervienen, de una manera interrelacionada e integral, diferentes actores de las distintas partes, internas y externas del sistema: representantes de las autoridades universitarias, decanos, profesores-investigadores, coordinadores de centros o institutos de investigación, coordinadores académicos, sector público y privado, entre otros.

d) Un fenómeno muy *amplio y construido*. *Amplio*, porque se establece en función del objetivo que se persigue. Si la producción y gerencia del conocimiento en la universidad contribuye a mejorar la enseñanza presencial, ofrecer enseñanza virtual, facilitar la investigación y la innovación, mejorar la eficiencia interna, todo con miras a fortalecer su proyección social, el enfoque del proceso será distinto y las tareas a realizar también. *Construido*, porque la gerencia es una actividad construida por los hombres.

e) Un proceso *múltiple*, porque el conocimiento no es único, es categorizado. Desde el punto de vista cognoscitivo, se habla del conocimiento común, científico, tácito y explícito; en cuanto a la extensión donde éste puede ser aplicado, el conocimiento puede ser universal o específico; por la capacidad que tenga de apoyar una posición competitiva, el conocimiento puede ser central, avanzado e innovativo; y en función del nivel de accesibilidad del conocimiento, éste puede ser espacial, temporal y social.

3. Ideas reflexivas para una construcción epistemológica de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad

La reflexión *epistemológica* acerca de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad, implica examinar el alcance del concepto de epistemología según diferentes autores.

Para Piaget (1985:15), la epistemología se define como “el estudio de la constitución de los conocimientos válidos”. De manera general, se entiende por epistemología la ciencia que estudia la clasificación y los métodos de la ciencia.

Bunge (1980) establece como ramas de la epistemología a la lógica de la ciencia, la semántica de la ciencia, la teoría del conocimiento científico, la metodología de la ciencia, la ontología de la ciencia, la axiología de la ciencia, la ética de la ciencia y la estética de la ciencia. Estas precisiones se inscriben en la tradición epistemológica que la concibe como teoría del conocimiento científico.

Ahora bien, cuando se establece una reflexión epistemológica sobre un tema como la universidad, específicamente, sobre la producción y gerencia del conocimiento en la universidad, que implica a la vez una práctica y un área del conocimiento, la forma de abordar la reflexión envuelve una concepción de la epistemología que no se reduce al problema de la ciencia, sino que también significa abordar los problemas cognoscitivos que se producen cuando se está conociendo y relacionando.

Tal como lo plantea Bachelard (1977:20) “el epistemólogo tendrá, pues, que esforzarse en captar los conceptos científicos en efectivas síntesis psicológicas”, esto significa establecer relación entre los conceptos, su lógica, sus conexiones en una concepción de la epistemología que no sólo cuenta la estructura y desarrollo del conocimiento científico, sino que estudia al *conocimiento como producción social* que tiene un origen, unas causas y unas consecuencias.

En la reflexión que se está realizando, lo educativo universitario está inmerso en

múltiples dimensiones que se verifican en la práctica, que se organizan en varios ámbitos, entre otros, la relación enseñanza-aprendizaje; la relación universidad-sociedad; los valores y las dinámicas que se estructuran entre los actores de la universidad; y las áreas del conocimiento que se aprenden, enseñan e investigan en la institución.

Las consecuencias sociales de la universidad son fundamentales para comprender las causas de las crisis de la institución universitaria y de la educación superior, como conocimiento que se reflexiona y se produce en una dinámica que no se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que toma en cuenta la actividad investigativa y de extensión.

En la tradición educativa se ha pensado a la universidad atribuyéndole diversos sentidos. Por una parte, se le considera como una institución llamada a buscar, afianzar y transmitir los valores trascendentales de la cultura mediante la generación del conocimiento. De otra forma, se piensa como institución formadora de ciudadanos con conciencia crítica, capaces de contribuir con el mayor estado de justicia posible (Ley de Universidades, 1970); una institución que debe estar al servicio de la sociedad y de la humanidad. Esto conduce a las siguientes interrogantes: ¿Qué se está haciendo en la universidad con respecto a la producción y gerencia del conocimiento? ¿Qué debe hacerse en los procesos de producción de conocimiento, para el logro de una efectiva gerencia del conocimiento? La respuesta a estas interrogantes exige asumir una definición de epistemología y ubicarla en el campo de lo educativo superior.

En tal sentido, parece adecuada la definición de Damiani (1997:29) al establecer lo siguiente:

Por epistemología entendemos la disciplina que privilegia el análisis y la evaluación de los problemas cognoscitivos de tipo científico; en una actividad intelectual que reflexiona sobre la naturaleza de la ciencia, sobre el carácter de sus supuestos. La epistemología analiza, evalúa y critica el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción de conocimiento científico.

En esta definición de epistemología se ubica la problemática que estamos analizando, para dar cuenta de los principios, supuestos y conexiones que están presentes en el proceso de *producción y gerencia del conocimiento* en la universidad.

La *producción de conocimiento* pertenece a la ciencia y al individuo. Los individuos se diferencian unos de otros, entre otras cosas, por un estilo peculiar y sistemático de buscar respuestas a las incógnitas que se formulan. A la hora de pasar al plano de la ciencia (plano de mayor elaboración de las mismas habilidades y competencias comunes del ser humano), este estilo es reelaborado y transferido como enfoque gnoseológico y operativo (Padrón, 1992).

La *gerencia del conocimiento* comporta un proceso de socialización (Nonaka y Takeuchi, 1999) que, en la producción del conocimiento, significa una relación entre el aprendizaje del conocimiento científico (conocimiento que se obtiene mediante procedimientos con pretensión de validez y razonamientos lógicos) y el conocimiento vulgar (conocimiento que se aprende del medio y se transmite de generación en generación).

Esa relación nos ubica en el problema de la ruptura epistemológica planteada por Bachelard (1977), al establecer que el conocimiento científico demanda una vigilancia epistemológica que

rompa con el sentido común, y el pensamiento científico se construye entonces, a partir de la problematización que se genera cuando en la investigación se plantean, las preguntas de investigación. Esa correspondencia entre sentido común o conocimiento vulgar y la ciencia o conocimiento científico es fundamental en la producción de conocimientos, que implica un proceso de conformación de significados y reproducción de valores que se estructuran en la sociedad.

Esto ubica a la producción y gerencia del conocimiento en la universidad, en un contexto en donde toma relevancia aspectos tales como la naturaleza del conocimiento y los modos de producción de conocimiento.

La consideración de los problemas más generales planteados acerca del conocimiento, dieron origen a un campo de investigación como es la *teoría del conocimiento o gnoseología* (Hessen, 1925), que hasta la fecha no ha podido encontrar un criterio universalmente válido acerca de qué debe entenderse por conocimiento.

Etimológicamente la expresión “conocimiento” significa acción y efecto de conocer, que proviene del latín *cognóscere*, y equivale a tener idea o noción de la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas (Real Academia Española, 2001).

Los orígenes del conocimiento datan de la antigüedad clásica, época en que los filósofos y pensadores occidentales tuvieron como objetivo común el conocimiento de la realidad total.

Nonaka y Takeuchi (1999) señalan que en la Edad Moderna occidental hay dos corrientes epistemológicas con las cuales se delinea el

conocimiento: el *racionalismo*, que considera el conocimiento como producto de un proceso mental ideal; es decir, se obtiene deductivamente, utilizando constructos mentales como conceptos, leyes o teorías (hay un conocimiento *a priori*). El *empirismo*, para el que la única fuente de conocimiento es la experiencia sensorial; es decir, se deriva inductivamente de experiencias sensoriales particulares.

Las dos corrientes, racionalismo y empirismo, fueron unificadas por Kant (1790), quien estaba de acuerdo en que la experiencia era la base del conocimiento, pero no la única fuente de todo conocimiento. Su argumento era que el conocimiento surge cuando trabajan juntos el pensamiento lógico del racionalismo y la experiencia sensorial del empirismo.

En esta línea de pensamiento Morin (2001:53) indica que el “conocimiento supone una relación de apertura y de clausura entre el conocedor y lo conocido. El problema del conocimiento, así como el de la organización viviente, es el de ser, a la vez, abierto y cerrado”. En este sentido, el autor señala que somos coproductores del objeto que conocemos y que, por tanto, esa coproducción es la que nos da la objetividad del objeto que concierne igualmente a la subjetividad.

Por su parte, Maturana (1997:62) expresa que “vivimos una cultura centrada en lo que llamamos conocimiento” y que en muchos casos consideramos que nuestras acciones deberían guiarse por un conocimiento objetivo. No obstante, indica que:

El conocimiento es el comportamiento aceptado como adecuado por parte de un observador, u observadora, en un determinado dominio que él o ella especifican (...) y que cada dominio

de realidad, que como dominio explicativo de la praxis de vivir del observador constituye un dominio adecuado para sus acciones, es un dominio cognoscitivo (p. 63).

El autor igualmente señala, que un sistema cognoscitivo define un dominio de relaciones en el que puede actuar para la conservación del sistema mismo, y el proceso de conocimiento es la actuación (o comportamiento) real (inductivo) en este dominio.

Maturana (ob. cit.:213), también argumenta que “los sistemas vivos son sistemas cognoscitivos, y la vida, como un proceso, es un proceso de conocimiento”, por lo que expresa que el conocimiento constituye un fenómeno biológico y que debe ser entendido como tal, en cualquier discernimiento epistemológico sobre el particular.

Bajo estas consideraciones, relacionadas con la biología del conocimiento, nace un quiebre en el paradigma positivista. La relación observador-observado no genera una realidad única y objetiva, sino que existen muchas realidades en donde el observador es un participante activo de lo que observa. De manera que, desde el punto de vista epistemológico, los modos en que se produce el conocimiento se han modificado.

A partir de la premisa de la existencia de una realidad objetiva, independiente de nosotros, el positivismo de Comte (1962) toma al investigador y al objeto de la investigación como entidades independientes de nuestra percepción y acción; es decir, asume que la realidad puede y debe ser aprehendida de forma objetiva y sin la interferencia de intereses humanos y valores morales.

Según esta doctrina *positivista*, el proceso de investigación ocurre de manera mecánica

y unidireccional, desde el investigador hacia el objeto de la investigación, y los valores y prejuicios del primero son eliminados para no influenciar los resultados asociados al segundo, mediante el mecanismo de seguridad aportado por el método científico (De Souza y Cheaz, 2000).

En una doctrina *postpositivista*, el sujeto es partícipe y creador del fenómeno. El conocimiento es inseparable del sujeto, de su experiencia, de sus sensaciones y se crea en un devenir de interacciones entre lo sensible, lo imaginario, lo simbólico y lo real (Habermas, 1986; Husserl, 1962; Morin, 2001; Maturana, 1997). Entendiendo por real aquello que permanece por fuera del universo simbólico del lenguaje y del imaginario social compartido, pero que, al mismo tiempo, es condición de posibilidad para la producción de conocimiento.

Partiendo de la premisa de múltiples realidades socialmente construidas, el postpositivismo asume que el investigador y el investigado están necesariamente vinculados entre sí, de forma interactiva, de tal manera que los resultados alcanzados son literalmente construidos y negociados dentro de la dinámica del proceso de investigación.

El sujeto no está excluido del proceso de producción de conocimiento, sino que forma parte de él. Como dice Morin (1984:63), “el observador ya no puede disociarse de su observación; entra en dicha observación y la perturba”.

Por tanto, no es el proceso de la investigación algo externo y que no puede ser influido por el sujeto, sino que es la acción de conocer la que está modificando a quien está conociendo. La objetividad en la construcción o producción

del conocimiento no se da, porque el mundo se vive, se percibe, se conceptualiza y, por ende, es un mundo siempre subjetivo; pues, el objeto es “visto, percibido y coproducido” (Morin, 1984:108) por el investigador.

En este nuevo paradigma, el conocimiento generado en una investigación es asumido como un producto de la interacción —acción comunicativa— entre el investigador y los demás sujetos de la investigación (De Souza y Cheaz, 2000). El paradigma postpositivista está permitiendo la emergencia de varias iniciativas epistemológicas que, en su conjunto, están forjando la emergencia de un nuevo modo para la producción y gerencia del conocimiento.

El modo emergente de producción de conocimiento depende de un esfuerzo transdisciplinario (esfuerzo combinado entre el conocimiento explícito de las disciplinas disponibles y el conocimiento tácito de los actores del contexto bajo investigación).

Entre otros aspectos, eso implica la inclusión en el proceso de investigación de actores sociales, cuyo conocimiento íntimo de su propio contexto los transforma en expertos del contexto. El conocimiento común, no considerado por los positivistas por no ser científico, asume en este nuevo paradigma, una relevancia inusitada que lo hace imprescindible para el éxito del proceso más amplio de la producción de conocimiento. (De Souza y Cheaz, ob. cit.).

Se tiene, en primera instancia, que el proceso de producción de conocimiento, no se sustrae a la existencia de obstáculos epistemológicos debido a la naturaleza del conocimiento y, en segunda instancia, que la producción de conocimiento está imbricada de múltiples condiciones, las cuales hoy se sustentan en un enfoque integral.

Bachelard (1977) plantea que en la producción de conocimiento se deben establecer procesos gnoseo-afectivos, los cuales, si bien deben superar los obstáculos generados por las opiniones, al mismo tiempo, deben involucrar sentidos particulares o específicos a los conceptos. La lógica del sentido corresponde a la valoración de cada sujeto o colectividad y, en tal medida, la producción del conocimiento se imbrica de racionalidades múltiples. Lo contrario sería suponer que existe un conocimiento desligado de la experiencia individual de quien la produce, de sus valoraciones y de sus racionalidades.

Habermas (1986), en sus fundamentos plantea que el proceso de producción de conocimiento, está ligado con la historia natural de la especie humana; el conocimiento es instrumento de la autoconservación, pero en la misma medida en que es instrumento de ello, trasciende la mera autoconservación; los intereses rectores del conocimiento se forman en el medio del trabajo, del lenguaje y de los sistemas de dominación; en la fuerza de la autoreflexión, conocimiento e interés son una única cosa y la unidad del conocimiento e interés se acredita en una dialéctica que partiendo de las huellas históricas del diálogo reprimido reconstruye lo reprimido.

Hoy día se le da otra mirada al conocimiento. El conocimiento que siempre había sido considerado en una perspectiva onto-epistemológica como el *saber cognitivo*, se ha venido transformando en un valor estratégico y en un recurso por excelencia para la gerencia y el crecimiento de cualquier organización.

Señala García (1998), que en una concepción del desarrollo vinculado estrictamente a las puras leyes del mercado, el conocimiento tiene un valor fundamentalmente económico, pero en

el modelo de desarrollo socialmente sustentable, el conocimiento se caracteriza, no solamente por una mayor calidad de sus procesos y productos, sino también por la importancia que otorga al aspecto de la diversidad cultural; por una nueva relación del hombre con la naturaleza; y por una mayor sensibilidad hacia los problemas de pobreza, tanto material como intelectual y ética. De manera, que debe darse una revalorización de una nueva forma de producción de conocimiento y comprensión del mundo, que tome en cuenta elementos que han estado subyugados por la racionalidad científica.

Lyotard (1987) lo resume en tres puntos básicos el cambio de estatus del conocimiento: por un lado, una importancia desmedida en el ámbito de la operatividad que invade el quehacer académico, hasta eludir cualquier discusión en torno a los valores éticos de verdad y justicia. En segundo lugar, la presencia de los medios de transmisión de información de carácter electrónico que exigen un tipo de conocimiento determinado (que pueda ser transmisible a través de los medios), y tercero, una tendencia del conocimiento a convertirse en el sustrato de decisiones, en la base de resolución de problemas, en una mercancía de utilidad para los poderosos.

Con el cambio de estatus del conocimiento, se establece un nuevo orden que enfatiza contenidos valiosos e indispensables para la educación en general y, de manera particular, para la educación superior.

En esta misma línea de pensamiento, Casas (2000) expresa que el conocimiento desempeñará continuamente un papel preponderante, tanto en la reestructuración de la universidad, como en la transformación de la sociedad y de la ciencia del área.

Dada la importancia de tales supuestos, es conveniente mencionar algunos elementos que García (1998) considera importantes en la dinámica de los saberes educativos: a) fortalecimiento del conocimiento contextualizado, lo cual implica mayor articulación entre las instituciones de educación superior y el entorno social en que ellas se desenvuelven; un conocimiento contextualizado implica un conocimiento con alto grado de pertinencia social; b) énfasis en el pensamiento innovador y creativo, que junto con la adquisición de destrezas y competencias, se capacite a los individuos para descubrir y utilizar de manera innovativa el conocimiento.

4. Consideraciones finales

Se refirma, que el conocimiento tiene una importancia fundamental tanto para los avances de la humanidad, como para la producción de riqueza.

En tal sentido, Albornoz (2001) expresa que en la emergente sociedad del conocimiento, por naturaleza, las instituciones de educación superior están en la obligación de producir conocimiento y gerenciar el proceso de producción de conocimiento y, por tanto, deben redefinir la naturaleza del proceso de producción de conocimiento y el tipo de conocimiento que se debe producir en la universidad. Ese nuevo modo de producción y gerencia del conocimiento, obliga a tomar en cuenta no sólo el tipo de conocimiento, sino también la forma en que éste se organiza, produce y difunde.

Entre las características asociadas a este nuevo modo de producción de conocimientos, se mencionan, entre otras, las siguientes (García, 1996; Gibbons et al, 1994; Albornoz, 1999):

a) Funciona en sistemas abiertos, con múltiples actores heterogéneos, por lo cual, la concertación resulta esencial.

b) La configuración de diversos actores participando en la producción y gerencia del conocimiento requerirá de formas organizativas horizontales, flexibles y transdisciplinarias con respecto a la decisión sobre qué y para qué investigar.

c) La producción y gerencia del conocimiento se basa, no sólo en la heterogeneidad de disciplinas y enfoques, sino también en la interrelación de los diversos sitios donde el conocimiento es creado.

d) Se reclaman nuevas formas de enfrentar la complejidad de lo investigado y se requieren investigadores formados de manera transdisciplinaria.

e) La producción de conocimientos se lleva a cabo en contextos de aplicación y está destinada a

brindar utilidad a otros actores sociales, por tanto, una investigación se lleva a cabo en la medida en que múltiples intereses estén de acuerdo, de manera que el conocimiento producido tiende a ser un conocimiento socialmente construido que puede abarcar varias disciplinas.

f) La evaluación del conocimiento científico no se restringe sólo al juicio de pares, basado en la contribución al avance de la ciencia, sino que se utilizan criterios de pertinencia, utilidad, eficacia, aceptabilidad o impacto social, rentabilidad, entre otros.

Se resume que, en el mundo de hoy, la producción y gerencia del conocimiento está sujeta a un modo de investigación científica orientada en la aplicabilidad y utilidad hacia el entorno (comunidades, industria, gobierno, entre otros), con una estructura más flexible, inter y transdisciplinaria y un interés eminentemente práctico y social.

Bibliografía >>

- ALBORNOZ, M. (2001). Investigar y transferir conocimiento en la aldea global. Disponible en: www.columbus-web.com/es/partef/archpubl/ (Consulta: junio 5 de 2006).
- ALBORNOZ, O. (1999). La gerencia del conocimiento y la competitividad académica en la educación superior. Disponible en: <http://www.aprender.org.ar/aprender/articulos/conferencia> (Consulta: junio 5 de 2006).
- BACHELARD, G. (1977). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, México.
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología*. Ariel, España.
- CASAS, M. (2000). Reestructuración de la universidad pública en la encrucijada. En: *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 11, No. 1 y 2. IESALC/UNESCO, Caracas.
- COMTE, A. (1962). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Editorial Aguilar, Biblioteca de Iniciación Filosófica, No. 4, Buenos Aires.
- DAMIANI, L. (1997). *Epistemología y ciencia de la modernidad*. Ediciones Biblioteca Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- DÁVILA, F. (1996). *Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad*. Fontamara, Segunda edición, México.

- DE SOUZA SILVA, J. y CHEAZ, J. (2000). *Generación de conocimiento y construcción de teoría en proyectos de desarrollo de capacidad Institucional. La propuesta del Proyecto ISNAR, nuevo paradigma en el contexto del cambio de época*. Servicio Internacional para la Investigación Agrícola Nacional, San José, Costa Rica.
- ENCICLOPEDIA HISPÁNICA (1999). Volumen 11, Nube Platón, Barga Internacional Publisher, Kentucky.
- FERRATER, J. (1974). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Sudamericana, Cuarta edición, Colección Índice, Buenos Aires.
- GARCÍA, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. CENDES-Nueva Sociedad, Caracas.

(1998). La educación superior en Venezuela: Una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento. En: *Cuadernos del CENDES*. Dossier: Educación superior en Venezuela, debate en la transición, Año 15, Segunda época, enero-abril, Caracas, pp. 11-54.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. y TROW, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor, S.A., Barcelona.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. En: *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos, Madrid.
- HESSEN, J. (1925). *Teoría del conocimiento*. Universidad de la Colonia.
- HURTADO, I. y TORO, J. (1999). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Episteme Consultores Asociados, Carabobo.
- HUSSERL, H. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una Filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica, México.
- KANT, E. (1970). *Crítica de la razón pura*. Editorial Losada, Buenos Aires.
- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1970). Ley de Universidades, Gaceta Oficial No. 1.429, Extraordinario. Editorial La Torre, Caracas.
- LYOTARD, J. (1987). *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- MATURANA, H. (1997). *¿La realidad objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Anthropos, Primera reimpresión, Barcelona, España.
- MORIN, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Anthropos, Barcelona, España (Trabajo original publicado en 1982).

(2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Quinta reimpresión, Barcelona, España (Trabajo original publicado en 1990).
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press, México (Trabajo original publicado en 1995).
- PADRÓN, J. (1992). Interpretaciones históricas acerca del conocimiento científico. Disponible en: http://padron.entretemas.com/interpretaciones_hist.htm (Consulta: enero 22 de 2006).
- PIAGET, J. (1985). *Naturaleza y métodos de la epistemología. Tratado de lógica y conocimiento científico*. Paidós, México.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*, Espasa, Vigésima segunda edición, España.