

¿Qué es la economía del conocimiento y cómo impacta a la Universidad Pública?¹

Waldemiro Vélez Cardona, Ph.D.².

Introducción

Desde hace poco más de dos décadas se viene caracterizando el momento histórico en que vivimos como la era de la información y en los últimos años cada vez más personas se refieren, en lo que parece ser un salto cualitativo, a la economía del conocimiento. Sin embargo, todavía es demasiado frecuente el que se confunda información con conocimiento. Esa degradación del conocimiento se explica, en parte, por la creciente incorporación de éste al régimen mercantil, o lo que aquí estamos denominando, mercantilización del conocimiento.

En ese proceso se han ido transformando las universidades, convirtiéndose cada vez más en “fábricas del saber” (Sáenz de Miera, 1998). En el siglo XXI los reclamos de pertinencia, rendición de cuentas y responsabilidad social de la universidad, se refieren particularmente al papel instrumental que la “sociedad”, o mejor dicho, los sectores dominantes en ésta, le exigen a dicha institución.

Es ampliamente reconocido que el papel protagónico que universalmente pasa a tener el conocimiento en todos los procesos de la vida social, -

¹ Ensayo elaborado para la actividad de la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU), Capítulo de Utuado, 10 de octubre de 2007.

² El autor es economista y Catedrático del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y miembro de la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU).

especialmente dentro del actual modelo de competitividad característico de la globalización económica-, está incidiendo en nuevas formas de producción, circulación, apropiación y evaluación del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior (IES). Las nuevas formas de producción de conocimiento involucran fundamentalmente a las universidades que son las IES donde la investigación se ha configurado como parte de su misión. Estos cambios se orientan hacia el otorgamiento de una mayor importancia a la contextualización de los saberes producidos, o lo que se ha llamado la “relevancia del contexto de aplicabilidad”. La explosión de la información, producto entre otras cosas del acelerado cambio tecnológico, requiere nuevas formas de relacionarse entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento, haciendo que el mismo les sea útil en el proceso de generar ganancias. (García Guadilla, 1996, p. 14).

En realidad, lo que comenzamos a indagar es la magnitud del cambio cualitativo que enfrentan las universidades en el siglo XXI, a raíz de la profundización y potenciación de la economía del conocimiento. Antes de discutir estos cambios, tanto en la Universidad de Puerto Rico (UPR) como en otras latitudes, es preciso comenzar por discutir que se viene entendiendo por “economía del conocimiento”.

Problemas con la definición de economía del conocimiento.

Para comenzar, es necesario reconocer, como hacen David y Foray (2002, p. 1) que *el conocimiento ha ocupado siempre el lugar central del crecimiento económico y de la elevación progresiva del bienestar social. La*

capacidad de inventar e innovar, es decir, de crear nuevos conocimientos y nuevas ideas que se materializan luego en productos, procedimientos y organizaciones, ha alimentado históricamente al desarrollo. En todo tiempo han existido organizaciones e instituciones eficaces en la creación y difusión de conocimientos, desde las corporaciones de la Edad Media hasta las grandes empresas de comienzos de siglo [XX] y desde las abadías cistercienses hasta las academias científicas reales que surgen a partir del siglo XVII.

Para los mencionados autores, lo determinante al hablar de economía del conocimiento es el cambio cuantitativo, más que el cualitativo. Toda vez que el aspecto esencial está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento. (Ibid.). Es decir, para ponerlo en palabras de Brinkley (2006, p. 5): *What we see today is essentially more of the same but operating on a bigger scale and at a faster pace.*

El encontrar procesos o momentos que representen una ruptura clara con relación a épocas anteriores siempre ha sido problemático, ya que los cambios siempre envuelven unos elementos de continuidad, con frecuencia muy importantes. En la actualidad, se reconoce que no hay una definición coherente y ampliamente aceptada de lo que es la economía del conocimiento. Esta viene a ser como mucho una metáfora ampliamente utilizada, más que un concepto claro (Smith, 2002, p. 6).

Según Smith (op. cit. p. 7) el problema de la insuficiencia o casi completa ausencia de definiciones adecuadas en la literatura se debe a la negativa de

algunos a reconocer que el conocimiento es un término epistemológico y cognitivo. La manera más frecuente de abordar esta problemática es por medio del uso de conceptos como conocimiento tácito y codificado, pero sin distinguir claramente el contenido cognitivo del conocimiento. Las frecuentes imprecisiones en los ámbitos epistemológicos y cognitivos han hecho que el concepto economía del conocimiento sea más retórico que analítico.

Brinkley (2006, p. 29) entiende que definir la economía del conocimiento es un gran reto precisamente porque la “mercancía” en la que se basa –el conocimiento- es en sí misma difícil de precisar. Tal vez por esa razón hay pocas definiciones que van más allá de lo general y describen la economía del conocimiento de una manera que permita que ésta pueda ser medida y cuantificada de manera aceptable. Hay que reconocer que no hay una sola definición que capture todos los aspectos de la economía del conocimiento. Todas tienen ventajas y desventajas. Con eso en mente presentaré algunas definiciones que se han venido utilizando frecuentemente en la literatura relevante.

- 1) Toda vez que la diferencia en el nivel de desarrollo de las sociedades contemporáneas ha dejado de explicarse a través de la posesión de recursos naturales o de la capacidad de su infraestructura física. El aumento en el ritmo de creación, acumulación y aprovechamiento del conocimiento ha llevado a las sociedades actuales hacia un nuevo paradigma conocido como Economía del Conocimiento: un sistema

donde el conocimiento es la verdadera esencia de la competitividad y el motor del desarrollo a largo plazo. (FLACSO, 2006, p. 7)

- 2) The role of knowledge (as compared with natural resources, physical capital and low skill labour) has taken on greater importance. Although the pace may differ, all OECD economies are moving towards a knowledge-based economy (OECD, 1996).
- 3) The knowledge economy is one in which the generation and exploitation of knowledge has come to play the predominant part in the creation of wealth. It is not simply about pushing back the frontiers of knowledge; it is also about the most effective use and exploitation of all types of knowledge in all manner of economic activity (DTI Competitiveness White Paper 1998).
- 4) Economic success is increasingly based on upon the effective utilization of intangible assets such as knowledge, skills, and innovative potential as the key resource for competitive advantage. The term “knowledge economy” is used to describe this emerging economic structure (ESRC, 2005).
- 5) The new knowledge economy would give rise to a new organizational forms within and between companies and a radical shake-up in employment relationships as more and more knowledge workers became portfolio workers, freelancers, or self-employed. (The Work Foundation, 2006).

- 6) The key distinguishing features of the knowledge economy is deploying new technologies to allow the more systematic exploitation of tacit knowledge. (Brinkley, 2006, p. 6).
- 7) Put more prosaically, we can say the knowledge economy is what you get when firms bring together powerful computers and well-educated minds to create wealth.
- 8) Podemos definir economía del conocimiento como el estudio de los procesos de creación, apropiación, transformación y difusión de habilidades y destrezas que permitan la solución de problemas económicos. Una economía basada en el conocimiento es una economía en la cual la creación, distribución y uso del conocimiento es el mayor propulsor de crecimiento, riqueza y empleo (Heng, et al: 2002).
- 9) Según Dahlman y Andersson (2000, p. 5) una economía basada en el conocimiento es una en la cual “el conocimiento (codificado y tácito) es creado, adquirido, transmitido y utilizado más efectivamente por empresas, organizaciones, individuos y comunidades para un mayor desarrollo económico y social” (Proyecto “Economía del Conocimiento” de la Universidad de Puerto Rico).

Como se habrá podido comprobar, todas las definiciones tienen cosas en común y se refieren a la intensidad y ampliación en el uso del conocimiento, así como el papel que éste viene a desempeñar en la economía y la sociedad

contemporánea. Atención especial requiere el papel que ahora desempeña el conocimiento tácito³, por la importancia que se le adjudica al uso por las organizaciones –particularmente las empresas- de los conocimientos adquiridos, pero no codificados⁴, de sus empleados o constituyentes. Esto ha dado paso al desarrollo de una “nueva disciplina” conocida como gerencia del conocimiento. Aquí, el propósito de las gestiones es apropiarse de todas las formas del conocimiento –particularmente el que reside al interior de nuestra memoria- y usarlo para obtener beneficios privados, limitando o eliminando los beneficios sociales de un proceso que es eminentemente social, la producción de conocimientos.

Impacto de la economía del conocimiento en la educación superior

La economía del conocimiento afecta a las instituciones de nuestra sociedad de forma diferenciada. En general, en una sociedad como la nuestra, hay una tendencia a ver todas las relaciones como relaciones de intercambio. Nos movemos a concebirlo todo en términos de una “racionalidad económica”. Esta razón económica nos induce a pensarlo todo en términos de compra y venta; de ganancias y pérdidas.

³ El conocimiento puede ser tácito, esto es el conocimiento no codificado, generado por la experiencia y las rutinas (el learning by doing de Arrow, por ejemplo) y que se transfiere mediante redes de colaboración, o el movimiento de personas de una empresa a otra. El conocimiento también puede ser de forma explícita, formal y codificado (patentes, libros y artículos de revistas profesionales). Del Valle, et. al. (2007, p. 2)

⁴ La codificación consiste en producir una representación del conocimiento que permite inscribirlo sobre un soporte físico. De esa manera, se crean posibilidades cognoscitivas nuevas, que son impensables cuando el conocimiento sigue vinculado al individuo y sólo puede, en consecuencia ser oído (cuando la persona habla) o visto (cuando la persona actúa). La inscripción (escritura, gráfico, modelo, virtualidad) da la posibilidad de examinarlo de otra manera, de reordenarlo, de aislar elementos, de combinarlo y de clasificarlo. David & Foray (2002, p. 7)

La economía del conocimiento se inscribe en el proceso más amplio de mercantilización de la cultura. En éste, las actividades sociales, como la escritura, pintura, enseñanza, aprendizaje; que en el pasado se hacía para glorificar a Dios o por satisfacción personal, son crecientemente dirigidas al servicio del mercado. Estas actividades, y las cosas que ellas producen, se van a valorar en términos de su habilidad para ser traducidas en dinero en efectivo o mercancías, y no de ninguna otra manera, como podría ser su valor estético o recreacional. Eventualmente, la idea de que existen otros valores que no sean mercantiles, se pierde. En la educación superior (ES), este proceso histórico ha conducido a que la educación se convierta en un valor para la innovación tecnológica que crea productos nuevos y mercadeables; o para proveer las destrezas que un trabajador pueda vender en el mercado.

No cabe duda de que el proceso de ubicar la cultura en general, y la educación en particular, en el circuito de producción de mercancías tiene un impacto discursivo en las IES. Tanto en la manera en que las reglas, procedimientos y regulaciones son articuladas, así como con el impacto que tiene en los productos sociales de la ES y en como las personas hablan de lo que ellos están haciendo y sobre lo que deberían hacer. En cada una de estas arenas discursivas la fuerza de los significantes producidos es el ver todos los valores en términos de lo que se puede comprar, vender o hacer de manera rentable. En ese contexto, la educación superior tiene cada vez menos significado fuera del sistema de relaciones del mercado. (Shumar, 1997, p. 5).

En síntesis, la economía del conocimiento parte de la lógica del mercado –y su racionalidad económica- abarcando cada vez más y más terrenos. Todo y todos somos, cada vez más, mercancías para la venta en el mercado. La economía del conocimiento es una herramienta ideológica cada vez más importante. Viene a ser un instrumento muy útil para modelar, y así poder justificar los cambios y reformas que están teniendo lugar en las Instituciones de Educación Superior (IES). En dicho modelo, lo económico, sobre todo en las crisis financieras por las que atraviesan las IES desde los años 1980's, deja atrás y domina otras instancias o aspectos de la vida académica.

En nuestros días, las universidades están afanosamente desarrollando y poniendo en funcionamiento tecnologías de consumo, desarrollando maneras para que la gente compre cursos, programas, grados, certificados e ideas. En el asombroso proceso de mercadear la universidad, otros, nosotros, artículos, libros, estudiantes y profesores, todos nos convertimos en signos en un sistema rápidamente circulante de signos-mercancías.

En nuestro país, los indicadores del conocimiento, grados, certificados, asociaciones profesionales, etc., son mercancías ellos mismos y circulan como mercancías. Esto nos lleva de vuelta a Bourdieu, quien afirma que es a través de mecanismos de dominación simbólica que ciertas etiquetas educacionales toman más valor que otras y facilitan su circulación y aumentan su valor de cambio. (Shumar, 1997, p. 22)

En los últimos años la noción instrumental-gerencial del conocimiento ha ido ganando cada vez mayor legitimidad, y hasta parece estar prácticamente in-

cuestionada. En la medida en que el conocimiento ya no es un bien por derecho propio sino que ha sido mercantilizado en la sociedad post-industrial, los intelectuales tienen que luchar por una posición en el mercado de bienes culturales. En este mercado, el discurso de los gerentes y los tecnócratas ha ganado terreno (significancia). Ahora se espera de los académicos que no sólo produzcan el conocimiento, literalmente, sino que también consigan los fondos para producirlo, promoverlo y venderlo. (Brunner, Hofbauer & Probitz, 2000, pp. 70-71).

Dicha noción instrumental transforma nuestra propia noción de lo que es una universidad. Según Shumar (1997, p. 14), la diferencia entre los derechos de los productores y los de los consumidores muestra que en la re-imaginación de los estudiantes como consumidores, la universidad como institución democrática que empodera a las personas para producir conocimiento, se ha perdido. Eso nos recuerda el extraordinario énfasis de la administración de la UPR en reivindicar que “nuestra razón de ser son los estudiantes”. Cuando tal vez deberían decir, siguiendo a Stenhouse (1998), “nuestra razón de ser es el conocimiento”.

Para algunos autores la ideología de la economía del conocimiento no es apropiada ni siquiera para propiciar el desarrollo económico en nuestros días. Esto se debe, según Rooney y Hearn (2000, pp. 92-93) a la ceguera de la economía ortodoxa (industrial) en torno al conocimiento en general y, en particular, hacia el conocimiento tácito –sabiduría, capacidad de juicio, creencias y la habilidad de procesar la información obteniendo el sentido principal de ésta.

La dificultad de dar cuenta del conocimiento tácito en argumentos afincados en los modelos basados en la economía del conocimiento es que ellos requieren que todas las cosas sean mercantilizadas por medio de convertirlas en objetos materiales (computadoras, libros, huellas, etc.) para hacer que ellas sean fácilmente reproducibles, almacenables y transmitibles, haciéndolas así más fácilmente mercadeables. Sin embargo, una ideología de la mercantilización es inapropiada en un ambiente donde el conocimiento, y particularmente el conocimiento tácito, son los valores más importantes.

Lo anterior es discutido extensamente por Gibbons, et. al. (1997), en un extraordinario trabajo. Según estos autores (p. 41), el conocimiento que tiene propiedad está codificado y puede hallarse sometido a licencia y comercialización, mientras que el conocimiento tácito está implícito en la cultura profesional e institucional de una empresa. El conocimiento de propiedad se haya protegido por patentes y por el secreto comercial y se le puede percibir como típico de empresas de negocios y también de los estamentos militares. El conocimiento tácito no es exclusivo de las empresas de negocios, puesto que se haya presente en las prácticas de investigación de cualquier comunidad científica y tecnológica. En contra de lo que pudiera parecer, la ventaja competitiva de una empresa radica menos en su acervo de conocimientos de propiedad, que en su base de conocimientos tácitos.

Universidad y mercantilización del conocimiento

En el contexto de la globalización es cada vez más fuerte la idea de que la educación y las capacidades científicas y tecnológicas constituyen la principal

arma competitiva de las economías nacionales, idea que parte de una estrecha relación entre la capacitación de la fuerza laboral, la difusión de nuevas tecnologías y el proceso de innovación. El impacto de la estrecha relación entre economía y conocimiento, que ha dado lugar a una mayor vinculación entre la academia y las empresas, se pone de manifiesto en lo que algunos autores han llamado la segunda revolución académica (Casas & Luna, 1997, pp. 7-8). La primera se produjo en los años 1930's y se caracterizó por un incremento en el financiamiento gubernamental de la investigación, uniéndose docencia e investigación. La segunda está caracterizada por una capitalización del conocimiento, la que busca hacer del saber universitario un factor determinante en el desarrollo económico. No de todo el saber universitario, sino de algunos segmentos y funciones que son potencialmente más aprovechables por las empresas (Ciencias Naturales, Administración de Empresas, Arquitectura, Ingeniería, etc.). Así, se da un proceso complejo de selección de instituciones, segmentos y funciones académicas que son más vinculables desde el punto de vista económico (Varela, 1997, p. 23).

No hay duda de que los cambios educativos históricamente siempre han estado ligados, y muchas veces subordinados, a las transformaciones económicas. La sociedad industrial, que en este siglo se basó en el taylorfordismo, con la producción en masa como el principal vehículo para la acumulación; requirió la masificación de la educación, el desarrollo de una disciplina industrial y la fidelidad a la nación y a la cultura propia. Aquí, la rápida

división del trabajo tenía su contrapartida en la división de materias y disciplinas, departamentos y competencias, en el seno de la institución escolar.

Tal parece que en la economía del conocimiento la principal tarea de la Universidad es convertirse en una factoría de conocimientos y su cultura científica debe ser dirigida hacia los medios y fines del crecimiento económico y de la política pública (Aronowitz, 1997, p. 194). Según Aronowitz (1997, pp. 194-195), se puede argumentar que la propia idea de la educación como una fuerza para la renovación cultural ha sido subvertida por la movilización de la Universidad para fines instrumentales, especialmente para fortalecer o incrementar la concentración del poder económico. Dicho autor afirma que, dada la creciente visión de la educación superior como una industria, la vieja noción de que los colegios y universidades eran esencialmente instituciones descosificadas o desmercantilizadas le deja paso a una visión de que todo lo que se produce en la Universidad –incluyendo a las públicas- es para la venta.

Un ejemplo de esta visión la podemos constatar a través de la manera en que un puñado de editoriales multinacionales, tales como: McMillan, Pergamon, Harper & Row, Elsevier, Prentice-Hall, entre otros; controlan la producción, legitimación y distribución por todo el mundo de todo aquello que se considera como conocimiento científico relevante. Aquí se puede ver como la economía del conocimiento tiene múltiples mecanismos para ejercer influencia en el sistema educativo y obtener los resultados deseados. Uno de ellos es hacer más restrictivas las leyes de derechos de autor o “copyright”, como puede apreciarse en la “Copyright Term Extension Act (CTEA) de 1998, la “Digital

Millenium Copyright Act” (DMCA), también de 1998 y la “Technology Education and Copyright Harmonization Act (TEACH), de 2002. En ese contexto se reduce el acceso y se pone en entredicho la propia misión de las universidades públicas, como promotoras de la difusión cultural, por medio de dar amplio acceso a los patrimonios culturales nacionales y mundiales.

La mayor preocupación por lograr una vinculación efectiva viene ahora de las universidades. Estas, apremiadas por sus problemas financieros, se sienten más necesitadas que las compañías, en parte porque saben que una estrecha relación con la empresa privada es una muy buena carta para la negociación de fondos con el gobierno (Varela, 1997, p. 54). Esta vinculación trae varias consecuencias importantes. En primer lugar, se da un desplazamiento de la planeación por la evaluación, la que coloca a las instituciones universitarias en el ámbito del mercado y la competencia. En segundo lugar, se da una integración (o confusión) de directrices de carácter económico y epistémico, lo que introduce criterios y valores como la productividad y la competitividad -tradicionalmente asociados con el mercado- para evaluar la calidad. En tercer lugar, la intervención del sector privado en el financiamiento y en el funcionamiento de los sistemas educativos y tecnológicos, como elemento racionalizador de éstos, y consecuentemente se da la apertura de espacios institucionales (en las universidades) a la participación del sector privado (empresarial) en el diseño, implantación y evaluación de las políticas institucionales (Luna, 1997, p. 67; de Gortari, 1997, p. 150).

Las interacciones universidad-conocimiento-mercado son frecuentes a lo largo de la historia. La diferencia con el momento actual es que antes se podían definir más claramente las fronteras entre estas. Anteriormente se daba una clara separación cultural del dominio académico respecto al comercial y al sector productivo, en la que incluso se reconocía la autonomía e independencia del primero.

Cada vez es más fuerte la tendencia a que los espacios académicos estén permeados por los valores del mercado. De ahí que el fenómeno de la vinculación, que describiéramos anteriormente, conlleva una serie de implicaciones de gran profundidad, que no sólo afectan a las universidades y sus estructuras organizacionales y normativas, sino que abarcan importantes repercusiones para la construcción de las bases del conocimiento y, por ende, para los propósitos y fines de la academia.

Con la economía del conocimiento las bases mismas de la construcción del conocimiento están modificándose en función de la relación que se establece entre lo académico y lo económico. Es decir, el conocimiento ya no sólo se genera en términos de su aplicación, sino de las nuevas formas de imprimirle valor, como resultado del rompimiento de las fronteras entre el sector académico y el productivo, quienes no sólo comparten el conocimiento, sino también sus espacios de producción (de Gortari, 1997, p. 157).

De muchas maneras, los profesores históricamente han estado más aislados del mercado que otros profesionales. Esto se debe, entre otras cosas, a que ellos han trabajado para instituciones sin fines de lucro y casi siempre

financiadas por el Estado, teniendo los colegios y universidades una larga tradición de autonomía, con respecto tanto al mercado como al Estado.

Durante la segunda mitad del siglo XX los profesores, así como otros profesionales, gradualmente se han ido involucrando más en el mercado. En las pasadas década la “crisis financiera” acelera el movimiento de la facultad y las universidades hacia el mercado. Muchos autores piensan que los años 1980's han sido un punto de ruptura, en la medida en que la facultad y las universidades son incorporadas al mercado hasta el punto donde el trabajo profesional comienza a ser diferenciado patentemente, más en especie que en grado. Según Slaughter y Leslie (1997) la globalización y los problemas financieros están creando nuevas estructuras, incentivos y recompensas para algunos aspectos del trabajo académico y simultáneamente están institucionalizando restricciones y desincentivando otros ámbitos de dicho trabajo.

Para autores como Jarvis (2001) las universidades están ahora en el mercado buscando estudiantes; ellas tienen directores de mercadeo y sus cursos son preparados no en función de lo que las disciplinas académicas demandan sino porque hay un mercado para ellos. La educación se convierte en una mercancía a ser vendida en el mercado de aprendizaje; este proceso se ha intensificado significativamente con la educación a distancia.

Para el mencionado autor con el desarrollo de la educación a distancia las universidades están siendo forzadas a mercadear sus programas, y algunos materiales para el aprendizaje se han convertido en mercancías a ser vendidas

en el mercado global del aprendizaje. Las universidades se han convertido en productoras y manufactureras de estos materiales de aprendizaje, y sus estudiantes se han convertido en clientes y consumidores. En efecto, hay un sentido en el que algunas instituciones de educación a distancia, como la “British Open University”, en la que las tutorías, las guías y las oportunidades de apoyo se han convertido en algo así como en servicios “post-ventas”. De esa forma puede apreciarse como la lógica de la mercantilización -en el contexto de la globalización- está cambiando la naturaleza de la educación superior y haciendo un llamado a la redefinición de la universidad. Para las empresas el aprendizaje *online* es “la” nueva oportunidad de mercado, para satisfacer las necesidades de re-entrenamiento y actualización profesional. Se piensa que este mercado dará paso a una industria educativa extremadamente lucrativa, la que se estimó en más de \$11.5 billones para el 2003. (Mason, *ibid.*)

En nuestros días el “negocio de la educación sin fronteras”, está crecientemente vinculado al futuro de la universidad, tanto como oportunidad así como amenaza. Las universidades han entrado al mercado y, como consecuencia, el mercado ha entrado en el alma de la universidad, como afirma contundentemente Noble (2002).

En esta era de reducción de ingresos para la ES, las universidades por todas partes desean profesores que le traigan dinero a la institución, no solo por medio de concesiones para investigación (grants) y contratos, sino también a través de clínicas, patentes, acuerdos de licencias, y cualquier otro producto de su actividad intelectual, de la que la administración obtendrá una tajada. Ese es

el caso de los costos indirectos en los convenios, o sería mejor decir contratos, de investigación.

La mayoría de las IES y los institutos de investigación en los países industrializados han establecido agencias designadas a explotar “su” propiedad intelectual. En lugar de ser una consideración secundaria, la investigación aplicada y los cursos de entrenamiento siempre son puestos como primera prioridad en términos del valor comercial que pueden aportar a la institución. (Etzkowitz & Webster, 1998, p. 37).

Ahora, las interacciones de las universidades con la industria son cuidadosamente calculadas basándose en las expectativas que tienen las universidades de patentar y mercadear el conocimiento que producen y/o que los propios profesores quieran formar una compañía ellos mismos basándose en la comercialización del conocimiento. Las relaciones universidad-empresa se han movido hacia actividades económicas que añaden más valor, con el papel del profesor como consultor declinando en importancia, excepto cuando son consultores de su propia compañía. Hay bastante evidencia que sugiere que las pequeñas firmas que las universidades están desarrollando y lanzando al mercado (en lugar del desarrollo de centros de transferencia de tecnología, como antes) actúan como vehículos más efectivos para la comercialización de la ciencia. (Etzkowitz & Webster, op. cit., pp. 41. y 45).

Con todo lo anterior en mente se puede argumentar que estamos viendo el inicio de un nuevo “contrato social” entre la academia y la sociedad. Tal

parece que será la economía del conocimiento la que estará en el centro de este nuevo contrato social.

Conclusiones

En las últimas décadas el propio concepto de educación se ha venido confundiendo con socialización, escolarización, instrucción y entrenamiento. No debemos olvidar que la palabra educación deriva del Latín *Educere*, sacar afuera lo que está latente. Como tal, la educación es una actividad basada en una tesis que no puede ser probada: el completo desarrollo de la conciencia humana es el principal fin de nuestra existencia.

Para los que promueven la socialización, el punto es reproducir el orden autoritario de la sociedad; para los que defienden la instrucción y el entrenamiento, la principal misión de la educación es impartir destrezas e información. El educador, por su parte, tiene una misión inherentemente subversiva. Aunque usa destrezas, información y valores, no es meramente para reproducirlos, sino para cultivar en el estudiante la capacidad de evaluarlos críticamente, de interiorizarlos o negarlos, y de crearlos y re-crearlos. En la educación, entonces, la información, las destrezas y los valores existen no por su propia razón o causa sino al servicio de una concepción permanentemente revolucionaria: la exposición de los estudiantes y profesores a una “conversación” sobre la naturaleza y propósitos de la propia existencia humana. (Brown & Clignet, 2000, p. 36).

Como educadores debemos ser optimistas. Si los académicos – particularmente los que nos ubicamos en universidades públicas- podemos vincular el conocimiento científico (especialmente en las ciencias sociales) al mundo de la vida social, entonces podremos ser capaces de impedir la reducción de la razón al cálculo instrumental y revivir algunas formas actualmente marginadas de conocimiento. Esto no requiere allanar las diferencias entre el habla (jerga) científica y el conocimiento cotidiano, pero si el entender el conocimiento no solo como el resultado de la razón instrumental, sino también de la cultura –en la formación de los órdenes simbólicos. (Brunner, Hofbauer & Probitz, 2000, p. 84).

Por otro lado, no debemos olvidarnos de que una de las características del sistema gerencial tecno-racionalista, hegemónico en nuestra Universidad actualmente, es su intento de erradicar todas las formas o métodos alternativos de percibir la vida-mundo, como decía Habermas (1994 [1968]). Vemos como la propia estructura de la universidad se está fundamentando en ese ethos.

El principal problema es que los discursos legitimadores de la economía del conocimiento se han hecho tan potentes que cualquier cuestionamiento de éstos nos ubica, no en el terreno universitario de debate y discusión ponderada y profunda, sino en una posición conservadora contraria al cambio, una especie de “retranca” impresentable. Nuestra tarea como universitarios del siglo XXI es cuestionar esos discursos, teniendo presente que éstos, como sistemas de representaciones –palabras, imágenes y acciones que siguen las reglas y prácticas que producen significados y proveen un lenguaje para representar el

conocimiento acerca de un tópico en particular y en un particular momento histórico- son los que construyen y legitiman los temas de los que es adecuado hablar en un momento determinado. El discurso, por tanto, gobierna la manera en que un tema puede hablarse y razonarse. (Foucault 1980).

Es preciso reconocer que la estructura comunicativa de los discursos, es decir, la manera en que los mensajes son enmarcados en términos de imaginación, simbolismos y metáforas, en términos de supuestos que se hacen tácitamente, en las cosas que son incorporadas dentro del discurso y las cosas que son omitidas (Webster 2003); es la que determinan nuestra percepción y nuestros posicionamientos. De esa manera la taxonomía del discurso sobre la economía del conocimiento al interior de la Universidad de Puerto Rico viene teniendo el efecto de dirigir, controlar y limitar la comunicación acerca de los temas que hemos venido planteando en este ensayo.

Todo esto implica grandes retos para la universidad pública como matriz simbólica-cultural de la sociedad. Es evidente que la universidad nunca ha sido una esfera desconectada del resto de la sociedad, una “torre de marfil”, sino más bien un elemento importante de la vida social, un registro específico y crítico de los discursos sociales. La universidad se nutre de las interpelaciones provenientes de la sociedad, pero su tarea es traducirlas y re-significarlas para producir enseñanzas y aprendizajes dirigidos no sólo a lo inmediato e instrumental, sino teniendo siempre presente un proceso formativo integral en el mediano y largo plazo.

En momentos de tensión, como los que actualmente se viven en nuestro país, se requiere de mucho temple y capacidad para tomar decisiones que redunden en la reafirmación de la universidad como espacio de disidencia, de libre expresión, de gestación de ideas y propuestas comprometidas con la paz, la armonía y el desarrollo más pleno de las capacidades humanas; y no con intereses empresariales o militares.

Creemos que la Universidad debe ser, y en cierta medida es, un espacio de debate de ideas conflictivas y de cambios permanentes. Cambios que se nutren de los procesos históricos que ha vivido y vive la sociedad, los que deben responder no sólo a las necesidades de una parte de ésta -las empresas y/o el estado- sino que deben ser fundantes de una transformación profunda y a largo plazo del propio ser humano y de la sociedad que en la que éste su ubica.

Bibliografía

Aronowitz, S. (2000). **The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning**. Boston: Beacon Press.

Aronowitz, S. (1997). *Academic unionism and the future of higher education*, en Nelson, Cary. (Ed). **Will Teach for Food. Academic Labor in Crisis**. Minnesota: University of Minnesota Press pp. 181-214.

Berman, E. H. (1998). *The Entrepreneurial University: Macro and Micro Perspectives from the United States*, en Curie J. & Newson J. (Eds.). **Universities and Globalization: Critical Perspectives**. New Delhi: SAGE.

Bowie, N. E. (1994). **University-Business Partnerships: An Assessment**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Brinkley, I. (2006). **Defining the Knowledge Economy: Knowledge Economy Programme Report**. London: The Work Foundation.

Brunner, K-M.; Hofbauer, Jj. & Prabitz, G. (2000). *Intellectual Discourse in the Academic and Society: Interpretation, Legitimation, and the Rise of Management Talk*, en Harvey Brown, R. & Daniel Schubert J. (Eds.). **Knowledge and Power in Higher Education: A Reader**. New York: Teachers College Press.

Casas, R. y Luna, M.. (1997). *Introducción general*, en Casas, R. y Luna, M. (Coord.). **Gobierno, academia y empresas en México: Hacia una nueva configuración de relaciones** México: Plaza y Valdés Editores.

Clark, B. R. (1998). **Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation**. New York: PERGAMON.

David, P.A. & Foray, D. (marzo 2002). *Una introducción a la economía y a la sociedad del saber*, en **Revista Interamericana de Ciencias Sociales**, Vol. 171.

De Gortari, R. (1997). *Los académicos: de la producción a la comercialización del conocimiento*, en Casas, R. & luna, M. (Coord.). **Gobierno, academia y empresas en México: Hacia una nueva configuración de relaciones**. México: Plaza y Valdés Editores.

Del Valle, J. L. et al. (2007). **Proyecto economía del conocimiento**. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Etzkowitz, H. & Webster, A. (1998). *Entrepreneurial, sciences: The Second academic Revolution*, en Etzkowitz, H; Webster, A & Heaky P. **Capitalizing Knowledge: New Intersection of Industry and Academia**. Albany: State University of New York Press.

Etzkowitz, H. (1997).: *The Entrepreneurial University and the emergence of Democratic*, en Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L (Eds.). **Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations**. London: Pinter

Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (1997). *Introduction: Universities in the Global Knowledge Economy*, en Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L (Eds.). **Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations**. London: Pinter

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (junio 2006). **Programa de investigación sobre economía del conocimiento en América Latina y el Caribe**. FLACSO; Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá.

Foucault, M. (1980). **Power/Knowledge**. Brighton: Harvester.

García Guadilla, C. (1996). **Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina**. Caracas: Nueva Sociedad.

Gibbons, M., et. al. (1997). **La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas**. Barcelona: Ediciones Pomales-Corredor.

Griffin, A. (1997). *Knowledge Under Attack: Consumption, Diversity and the Need for Values*, en Barnett, R. & Griffin, A. **The End of Knowledge in Higher Education**. London: Institute of Education Series- Cassell.

Habermas, J. (1994 [1968]). **Ciencia y técnica como "ideología"**. Madrid: Editorial Tecnos.

Haldune, J. . (1997). *Higher Education after Ideology: Whose Crisis? GAT Knowledge?*, en Barnett, R. & Griffin, A. **The End of Knowledge in Higher Education**. London: Institute of Education Series- Cassell

Harvey Brown, R.& Clignet, R. (2000). en Harvey Brown, R. & Daniel Schubert J. (Eds.). *Democracy and Capitalism in the academy: The*

Commercialization of American Higher Education, en **Knowledge and Power in Higher Education: A Reader**. New York: Teachers College Press.

Jarvis, P. (2001). **Universities and Corporate Universities. The Learning Industry in Global Society**. London: Kogan Page.

Johnston, R. F. & Edwards, C. G. (1987). **Entrepreneurial Science: New Links Between Corporations, Universities, and Government**. Westport: Greenwood Press.

Kenney, M. (1986). **Biotechnology: the University-Industrial Complex**. New Haven: Yale University Press.

Leydesdorff, L & Etzkowitz, H. (1997). *A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, en Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L (Eds.). **Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations**. London: Pinter

Luna, M. (1997). *Modelos de coordinación entre el gobierno, el sector privado y los académicos*, en Casas, R. y Luna M.(Coord.). **Gobierno, academia y empresas en México: Hacia una nueva configuración de relaciones**. . México: .Plaza y Valdés Editores

Mason, R. (November 2000). *Wiring up the ivory towers*, en **UNESCO Courier**, Vol. 53, Issue 11.

Newson, J. & Buchbinder, H. (1988). **The University Means Business**. Toronto: Garamond Press.

Noble, D. F. (March 2002). *Technology and the Commodification of Higher Education*, en **Monthly Review**, March 2002, pp. 26-40.

Noble, D. F. (1998). **Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education**. New York: Monthly Review Press.

Pomoni, C. (2007). **What is the Knowledge Economy and How does it Differ from the Traditional Economy**. Andover, MA: Helium, Inc.

Rooney, D. & Heam, G. (2000). *Of Minds, Markets, and Machines: How Universities Might Transcend the Ideology of Commodification*, en Inayatullah, S. & Gidley, J. **The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University**. Westport: Bergin & Garvey.

Sáenz de Miera, A. (S.F.). **La fábrica del saber: 25 años de relaciones universidad-empresa**. Madrid: Fundación Universidad –Empresa.

Shumar, W. (1997). ***College for Sale. A Critique of the Commodification of Higher Education.*** London: Falmer Press.

Slaughter, S. & Larry L. Leslie. (1997). ***Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University.*** London: The Johns Hopkins University Press.

Smith, K. (June 2002). **What is the 'Knowledge Economy'? Knowledge Intensity and Distributed Knowledge Bases.** The Netherlands: United Nations University, Institute for New Technologies.

Stankiewicz, R. (1985). ***Academics and Entrepreneurs.*** New York: St. Martin's Press.

Stenhouse, L. (1998). ***La investigación como enseñanza.*** Madrid: Ediciones Morata.

Sutz, J. (1997).: *The New Rules of the University in the Productive Sector*, en Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L (Eds.). **Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations.** London: Pinter

Varela, G. (1997). *Los patrones de vinculación universidad-empresa en Estados Unidos y Canadá y sus implicaciones para América Latina*, en Casas, R. y Luna, M. (Coord.). ***Gobierno, academia y empresas en México: Hacia una nueva configuración de relaciones.*** México: Plaza y Valdés Editores.

Wilson, M.I. (s.f.) **The Knowledge Economy and Distressed Communities. I. Defining the Knowledge Economy.** Michigan: Michigan State University.