

Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II

Action Research and the Transformation of Public Universities: Bringing About Mode 2 Knowledge Production in Model II Organizations

Davydd J. GREENWOOD

Real Academia de Ciencias Morales y Políticas
Cornell University Ithaca, NY, USA
djg6@cornell.edu

(Traducción: Vera Bartolomé y Marta Latorre)

Recibido: 13.09.06
Aceptado: 31.10.06

RESUMEN

Este ensayo afirma que la universidad pública occidental está ahora en crisis, asediada por los intentos neo-liberales de minar la universidad pública como un «bien público», convertirla en una institución dedicada al entrenamiento vocacional, y reservar la educación superior de alta calidad al sector privado y a los élites. Afirma que la investigación acción nos proporciona las perspectivas y estrategias para transformar esta situación por medio de la conversión de las instituciones de Modo 1 Modelo I (tayloristas e hiperprofesionalizadas) en organizaciones que aprenden (learning organizations) de Modo 2 Modelo II que son íntimamente conectadas a sus contextos externos.

PALABRAS CLAVE: Investigación acción, modo 1, modo 2, modelo I, modelo II, educación superior pública.

ABSTRACT

This article argues that the Western public university is now in full crisis under a determined neo-liberal attack that attempts to undermine the public university as a «public good,» turn it into a vocational training institution, and to reserve high quality higher education to the private sector and to the elites. I argue that action research provides perspectives and strategies for transforming this situation by converting

Mode 1 Model I university systems (Tayloristic, hyper-professionalized) into Mode 2 Model II learning organizations intimately connected to their external contexts.

KEY WORDS: Action research, mode 1, mode 2, model I, model II, public higher education.

SUMARIO

Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento. Procesos organizativos de Modelo I y Modelo II. Las universidades como generadores de conocimiento y como sistemas organizativos. Investigación participativa. ¿Por qué preocuparse por las universidades públicas?

Las metodologías participativas en la investigación social no son ni generalizadas ni dominantes en las universidades, el sector privado ni el sector público ni en el «Sur» ni en el «Norte». Estas aproximaciones al cambio social tienen su origen en la economía política reformista en el siglo XIX, pero fueron desterradas las ciencias sociales convencionales y las políticas públicas sociales entre los años treinta y sesenta del siglo veinte. Ahora, con el giro neoliberal y la globalización masiva, las perspectivas para cualquier tipo de metodologías participativas de cambio social parecen muy poco halagüeñas. Una parte de este giro neoliberal es la homogeneización y reestructuración de las universidades públicas en Europa y en Estados Unidos que está reestratificando la educación superior/universitaria para favorecer a los ricos y poderosos y erradicando lo poco que queda de libertad académica, autonomía universitaria e investigación y enseñanza sociales y humanísticas. Las universidades públicas están siendo debilitadas y convertidas en centros de entrenamiento vocacional que permitirá a los alumnos ajenos a las élites ascender apenas en el mundo del trabajo, reservando los puestos clave para aquellos suficientemente ricos y poderosos para permitirse una educación privada y/o internacional.

Bajo estas condiciones, parece que el futuro de las metodologías participativas, del norte o del sur, es muy oscuro. No creo que esto sea cierto y argumentaré que estos malos tiempos están generando tantas disfunciones macrosociales que existen oportunidades para los investigadores participativos para transformar las universidades públicas y, con ellas, las ciencias sociales en actividades con mucho mayor significado público y espíritu pro-social. Con estos podría realizar alguna contribución a la recreación de una «sociedad civil» que no es únicamente conducida por la lógica del mercado. Esto sólo será posible si tenemos el suficiente atrevimiento como para aprovechar el momento.

Elementos clave en la generación de la crisis de las universidades públicas¹:

Neoliberalismo: el neoliberalismo y la globalización han creado un ataque total sin precedentes a los conceptos de «bienes públicos» y «sociedad civil», los cuales fueron sostenidos previamente para operar más allá y por encima del sistema de mercado. No voy a detallar las razones en las que se basa de esta afirmación sino que lo daré por supuesto como el punto de partida para un análisis de la crisis en las universidades públicas.

Responsabilidad/rendición de cuentas: las universidades públicas están siendo golpeados por el enorme descontento con su comportamiento institucional, incluyendo el carácter endogámico y socialmente irrelevante de buena parte de la investigación social y humanística y la pobre calidad de la enseñanza. De especial interés es el acuerdo extendido en que la ciencia social convencional (positivista, constructivista o posmoderna) es fundamentalmente una actividad inútil llevada a cabo por grupos de académicos profesionales centrados en sí mismos cuyo conocimiento es rara vez solicitado o utilizado por los estudiantes, los líderes empresariales, los responsables de formular políticas o los agentes de cambio social.

Crecientemente descontentos con la ineficacia, irrelevancia y egoísmo de los académicos profesionales ubicados en las universidades (particularmente en las ciencias sociales y las humanidades), los responsables de las políticas públicas y los líderes empresariales han demandado enormes reformas de la educación superior que comenzaron en Inglaterra y ahora dominan Europa a través del Proceso de Bolonia. Reformas similares están ahora asomando su cabeza en los Estados Unidos en forma de un sistema nacional de contabilidad o responsabilidad de la educación superior.

Estas reformas demandan contabilidad, garantías de calidad e insisten en que la justificación del apoyo público y privado a las universidades debe estar basado en su relevancia demostrada para los negocios y las políticas públicas.

¹ Esta discusión sobre la educación superior es parte de un proyecto mayor que he estado dirigiendo durante cuatro años con financiación de la Fundación Ford. Éste involucra una red de 24 investigadores de Europa, Estados Unidos, África y Australia. La bibliografía sobre el tema de las transformaciones actuales de la educación superior es extensa y no puedo proporcionar una orientación detallada en este artículo. Unas cuantas fuentes relevantes de información pueden ser encontradas aquí, además de las publicaciones de la OCDE y los amplios recursos disponibles en la página web del Proceso de Bolonia. Algunas fuentes destacadas son las de Corbett, A. (2005); Greenwood, D. y Levin, M. (2000, 2001); Kirp, D. (2003); Levin, M. y Greenwood, D. (1998); Nettles, M. y Millett, C. (2006); Leslie, L. (1997); y Washburn, J. (2005).

Estas demandas están realizadas con el lenguaje y las maneras de las formas más coercitivas una administración burocrática autoritaria. Apelan ideológicamente a proteger el «interés público» presentando a las universidades públicas como despilfarradoras, intolerantes ideológicamente y «antipúblicas». De esta forma reivindican defender lo «público» en contra del comportamiento de las universidades «públicas».

Mercantilización de la educación superior: Estas reformas, más que defender lo público y la sociedad civil, realmente convierten el liderazgo y la investigación universitaria en una empresa, divorcian docencia e investigación, separan los profesores contratados y los investigadores universitarios como dos grupos profesionales diferenciados y orientan la investigación universitaria hacia lo que se considera más «rentable» por los sectores público y privado. El énfasis de las universidades en la investigación farmacéutica, genética y otras formas de actividad con un claro valor de mercado está claro en la actualidad.

Estos cambios renegocian la relación entre la universidad y la sociedad de tal manera que las universidades están obligadas a servir como establecimientos baratos de investigación para las empresas y el gobierno. De esta forma los gobiernos nacionales subvencionan a las universidades esperando beneficios económicos, no como una obligación estatal de educar a los ciudadanos y de apoyar una amplia agenda de investigación que pueda conducir en un futuro a la mejora de la calidad de vida nacional. La noción de «bienes públicos» académicos —una profunda especialización, sobrecapacidad académica, grandes bibliotecas de investigación con muchos libros que rara vez son utilizados, manteniendo departamentos con escasos alumnos matriculados porque sus asignaturas tienen valor por sí mismas— son casi cosas del pasado.

Los estudiantes están pasando de aprendices a clientes que pagan escuelas de entrenamiento que funcionan como supermercados. La transformación de un estudiante en un cliente cambia una de las relaciones fundamentales en la universidad para convertirla en una transacción de mercado de tasas y matrículas a cambio de capacitación. Cuantos más estudiantes se pueden «procesar» por el mismo dinero, mejor. Cuanto más lejos esté la docencia de las rentables operaciones de investigación de las universidades, mejor.

Al tratar a las universidades públicas como el enemigo de lo «público»: de manera creciente, los gobiernos están reclamando un falso papel como protectores de lo «público» contra el comportamiento de las universidades «públicas». Las ironías abundan en este terreno. Las razones que se dan para realizar estos cambios son aumentar la contribución de las universidades en la creación de riqueza y actividad económica y justificar el gasto de dinero público en las universidades en términos de una relación coste-beneficio en el cual lo «público» obtiene lo que «paga». Las universidades deben justificar el gasto público contribuyendo al crecimiento económico en las regiones y países donde están situadas a través de una combinación de capacitación, consulta directa e investigación dirigida a los problemas de importancia para los sectores público y privado. Por supuesto, buena parte de las hostilidades neoliberales hacia las universidades públicas surgen del malestar de las críticas progresistas a las políticas neoliberales y la conversión de buena parte de la administración pública en un negocio rentable para las élites.

La ignorancia sobre cómo funcionan realmente las universidades genera políticas incompetentes: los políticos y burócratas que están imponiendo estos cambios no comprenden las universidades como organizaciones y sistemas de producción del conocimiento. Realizan demandas y las instrumentalizan utilizando métodos que empeoran una situación que ya es realmente mala.

La transformación de las universidades públicas en instituciones socialmente orientadas, valiosas en términos cívicos, es tanto posible como deseable pero no puede ser llevada a cabo sin una reestructuración fundamental de las propias universidades basada en estrategias particulares de producción de conocimiento, la creación de nuevas dinámicas institucionales internas; y esto puede hacerse únicamente articulando estos procesos a través de la investigación-acción participativa.

El fracaso de la «universidad-empresa» a la hora de dar resultados: Personalmente doy la bienvenida a la demanda que se hace a las universidades públicas de servir verdaderamente a los sectores público y privado de manera significativa. Soy muy crítico con muchos de mis colegas de la investigación participativa que parecen creer que el futuro de las universidades

públicas no les concierne. Pero el emperador de la nueva «universidad-empresa» está desnudo. Los responsables universitarios y los miembros del profesorado que defienden la idea de que las universidades contribuyen a las economías del conocimiento de sus regiones y países tienen muy pocos datos para justificar sus afirmaciones. Ningún estudio ha mostrado todavía de manera convincente que este enorme esfuerzo para convertir las universidades en centros de desarrollo económico haya producido resultados económicos significativos.

No es de extrañar que los administradores de las universidades y los responsables de las políticas públicas hagan todo tipo de atrevidas reivindicaciones. Ya hay una serie de informes y análisis sobre la relevancia de las universidades en las sociedades de su entorno. El trabajo de John Goddard y su grupo de la Universidad de Newcastle sobre las «regiones de aprendizaje» (Goddard, 1997, Centro para el Desarrollo Urbano y Regional, CURDS, en sus siglas en inglés), las actividades de centros como el Futuros Urbanos y Regionales Sostenibles (SURF, en sus siglas en inglés) de la Universidad de Salford y los extendidos experiencias en Europa por transformar las universidades regionales y otorgarles el papel de centros para el desarrollo económico regional, forman parte de este esfuerzo.

Lo que resulta más sorprendente de todas estas iniciativas es una llamativa carencia de especificación acerca de cómo pueden obtenerse estos resultados de forma precisa. ¿Cómo debe reorganizarse la investigación y la docencia para alcanzar estos objetivos? ¿Cómo pueden asociarse las universidades de manera más efectiva a las áreas ajenas a ellas? ¿Qué tipo de reorganización interna se requiere en la universidad para hacer que estos procesos se desarrollen de forma efectiva? Exigir que las universidades sean responsables no es lo mismo que proporcionar orientación sobre cómo llevarlo a cabo enfrentándose a organizaciones que generalmente son escleróticas, jerárquicas y endogámicas. Abundan los enfoques sobre la relación en el futuro entre la investigación universitaria y las necesidades de los sectores público y privado y son, además, valiosas para definir los temas. Sin embargo, no ofrecen una orientación significativa sobre cómo llevar a cabo la reorientación de la docencia y la investigación en términos organizativos, los cambios teóricos y

metodológicos necesarios y las mayores consecuencias de dichos enfoques a nivel de las organizaciones.

La consecuencia principal de este proceso hasta ahora ha sido la re-estratificación de la educación superior pública en grandes universidades públicas y la creación de unas pocas instituciones de élite en cada país (algunas financiadas con dinero público como Oxford y Cambridge; y otras con apoyo privado, como la Universidad Carlos III). Todo esto es debido a que dichos esfuerzos, hasta ahora, han dejado todavía intactos los sistemas universitarios de producción de conocimiento así como los vínculos entre las universidades y su entorno y, simplemente, han tratado de llevar hasta lo más alto unas cuantas actividades universitarias para contentar a los líderes empresariales y los responsables de las políticas públicas. Siendo francos, las universidades y los responsables de las políticas públicas han respondido al desafío evitando cambios fundamentales en su comportamiento en la mayor medida posible.

El argumento:

De aquí en adelante relaciono cuatro esquemas. Presento los debates actuales sobre las formas más apropiadas de producción de conocimiento para las universidades públicas en el siglo veintiuno, en particular la diferenciación entre Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento. Más adelante presento la diferenciación en estudios de organizaciones entre procesos de Modelo I y Modelo II, una diferencia que es fundamental para cualquier reforma y que ha sido ignorada en los intentos de reforma de la educación superior. Siguiendo esto, señalaré que el tipo de universidad pública que los responsables de políticas públicas y los actores del sector privado desean es aquél en el cual predomina el Modo 2 de producción de conocimiento integrado en el Modelo II de organización. Sin embargo, esto es precisamente lo opuesto de lo que las reformas hasta ahora han llevado a cabo. Están reclamando producción de conocimiento de Modo 2 reforzando los rasgos más conservadores de las universidades públicas y, por lo tanto, lo que realmente están logrando es empeorar el problema que tratan de solucionar. Finalmente, sostengo que una salida a estos dilemas es a través de la completa utilización de estrategias de investigación participativa para reestructurar tanto las universida-

des públicas como sus interacciones con los sectores público y privado.

MODO 1 Y MODO 2 DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

En la actualidad en Europa, uno de los enfoques más influyentes sobre el futuro de la educación superior y la investigación se encuentra en los trabajos de Nowotny y sus colaboradores (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, and Trow, 1994; Nowotny, Scott and Gibbons, 2001) y sus perspectivas sobre la transición desde el Modo 1 de producción de conocimiento al Modo 2. Nowotny *et al.* sostienen que, durante generaciones, las universidades se han especializado en producir lo que ellos llaman conocimiento de Modo 1. Esto es conocimiento disciplinar basado en una profunda especialización dentro de estructuras académicas y profesionales y estructuras disciplinarias estrechas. La calidad del conocimiento está condicionada principalmente por la evaluación entre iguales por parte de los compañeros cualificados de manera similar y académicos establecidos por cauces muy parecidos que responden sólo los unos a los otros. Por lo tanto, el conocimiento de Modo 1 es evaluado a través del consenso entre iguales sin una referencia necesaria a su valor externo o viabilidad. El Modo 1 de la docencia está basado en el «modelo bancario» de la educación (Freire, 1970), en el cual la figura autoritaria del profesor informa al estudiante principiante que toma apuntes de forma pasiva y reproduce con modesta ingenuidad lo que le han contado. La autoridad más que el compromiso es la base para este modo de docencia.

Por el contrario, el Modo 2 de producción de conocimiento cambia las reglas en algunos aspectos fundamentales. Nowotny *et al.* describen el conocimiento de Modo 2 como aquél «generado en el contexto de aplicación» y creen que ésta es una transformación esencial, incluso radical, del modo en el que el conocimiento es creado. Este conocimiento es inherentemente multidisciplinar porque los problemas que surgen en contextos externos a la universidad son complejos, multidimensionales, y a los interesados, no les preocupa lo más mínimo las fronteras entre feudos disciplinares.

En el Modo 2, la «validez» del conocimiento no está condicionada por la evaluación de los

compañeros de disciplina. Dicen que el conocimiento tiene que ser «socialmente robusto». Esto significa que el conocimiento debe pasar la prueba de viabilidad/funcionalidad en el contexto de aplicación para la satisfacción de todos los agentes en juego —academia, sectores público y privado—.

Tan valioso como este conjunto de aclaraciones conceptuales es, estos modos de generación de conocimiento se presentan como si no surgieran de estructuras organizativas concretas. El énfasis de los defensores de dirigir las universidades hacia un Modo 2 no tienen nada que decir acerca de las estructuras disciplinares y administrativas que dominan las universidades, haciendo de ellas los sistemas organizativos más conservadores y tayloristas que sobreviven en el siglo veintiuno. No es suficiente reclamar conocimiento de Modo 2. Es necesario crear un sistema organizativo que fomente y recompense este tipo de producción de conocimiento.

PROCESOS ORGANIZATIVOS DE MODELO I Y MODELO II

En los años setenta del siglo veinte, sobre la base del trabajo de generaciones anteriores sobre la teoría general de sistemas, los estudios de comportamiento organizativo y el diseño de sistemas socio-técnicos, Chris Argyris y Donald Schön inventaron el concepto de aprendizaje organizativo y un conjunto de modelos para apoyar su conceptualización (Argyris and Schön, 1978, 1996). Después de su trabajo se ha desarrollado un completo campo de estudios sobre aprendizaje organizativo (Churchman, 1971), incluyendo trabajos tan populares como el de Peter Senge, *The Fifth Discipline* (Senge, 1990).

Los razonamientos realizados por Argyris y Schön son complejos y algo barrocos en cuanto a la terminología utilizada y sólo trazaré las distinciones fundamentales que realizan. Basados ellos mismos en una combinación de teoría general de sistemas (particularmente la distinción entre sistemas abiertos y cerrados y bucle/circuito cibernético, e.j. von Bertalanffy, 1968; Checkland, 1993; Checkland y Scholes, 1999) y la psicodinámica (especialmente las reacciones defensivas), Argyris y Schön desarrollan dos amplios modelos de procesos organizativos que llaman procesos de Modelo I y Modelo II.

El Modelo I es el equivalente organizativo a un sistema cerrado en el cual las perturbaciones experimentadas por el sistema tienen como resultado un incremento en la actividad del sistema que circula alrededor de un circuito cerrado. Desde su punto de vista, los comportamientos humanos que dirigen dichos sistemas se basan principalmente en el rechazo del papel de los individuos en el mantenimiento de las dinámicas negativas de los sistemas, la posición defensiva ante los retos y en culpar a los otros y a las condiciones externas por todos los problemas. Como resultado, un sistema organizativo de Modelo I es aquél que responde a los desafíos intensificando precisamente el comportamiento que ocasionó el problema. Estos sistemas no tienen capacidades adaptativas creativas y, por lo tanto, son frágiles y sumamente autoritarios.

Los sistemas de Modelo II se construyen sobre el concepto de sistemas abiertos. En respuesta a los desafíos del entorno, los sistemas de Modelo II examinan las causas para las dificultades a las que se enfrentan de forma no-defensiva, ponen a cero o replantean los parámetros de su sistema y reorganizan las estructuras internas para producir resultados más deseables. Y lo hacen a través de una investigación interna abierta y sistemática y de un proceso en el que se reta a todos los participantes para analizar los problemas, sus papeles individuales para mantener o solucionar el problema y diseñar nuevos comportamientos y estructuras para crear mejores resultados.

Por supuesto, ningún sistema humano es en algún momento un sistema perfecto de Modelo II, aunque frecuentemente algunos sistemas se aproximan bastante a la dinámica del Modelo I. El objetivo es siempre incrementar las características del Modelo II de una organización, no realizar un sistema de Modelo II perfecto.

LAS UNIVERSIDADES COMO GENERADORES DE CONOCIMIENTO Y COMO SISTEMAS ORGANIZATIVOS

Es claramente imposible producir conocimiento de Modelo 2 en un sistema organizativo de Modelo I, pero eso es precisamente lo que los departamentos de las universidades, los administradores y responsables de políticas públicas y el sector privado están intentando hacer. Más que enfrentarse a los rasgos organi-

zativos de Modelo I en las universidades (ellas mismas un comportamiento Modelo I), todos ellos reclaman un tipo distinto de producción del conocimiento y hacen valer estas exigencias aumentando precisamente aquellas presiones y prácticas que refuerzan e *status quo*.

Las universidades están profundamente profesionalizadas, instituciones tayloristas en las que el conocimiento se corta en pequeños pedazos y se asigna a disciplinas separadas. Las disciplinas son entonces evaluadas en los planes de responsabilidad/evaluación por el grado de excelencia que han alcanzado dentro de las estrechas fronteras disciplinares en las que operan. Las opiniones y juicios sobre la calidad son interpretados por los colegas y por medidas de responsabilidad que implican dejar a las disciplinas determinar qué publicaciones son prestigiosas y qué ayudas a la investigación deben ser consideradas como las mejores.

Las reformas actuales (El Ejercicio de la Evaluación de la Investigación (RAE en sus siglas en inglés), La Validación de la Calidad de la Docencia (Quality Assurance in Teaching) y la inflexión general a partir del Proceso de Bolonia de las nociones de educación superior pública) se dirigen hacia la consolidación de los sistemas de producción del conocimiento de Modo 1 que hacen de las universidades el blanco del interés por exigir responsabilidades de forma prioritaria. Esto es relevante para el problema de introducir los procesos organizativos de Modelo II en la vida de las universidades porque, en este tipo de contextos reguladores, se desalienta el trabajo multidisciplinar, así como el trabajo a largo plazo, la investigación en equipo y el trabajo considerado valioso fuera de la universidad. Es decir, se frena activamente la generación de conocimiento de Modo 2 y los procesos organizativos de Modelo II.

Las razones por las que el entorno regulador mantiene precisamente las condiciones para cuya mejora fue diseñado es una cuestión que va más allá del alcance de este artículo. La respuesta corta es que un sistema político jerárquico, autoritario, neoliberal y basado en la exigencia de responsabilidades/evaluación genera necesariamente instrumentos para controlar las actividades de las instituciones públicas que son, a su vez, jerárquicas, autoritarias y neoliberales. Las universidades públicas son una más de las víctimas, junto con los sistemas de ferrocarril, la sanidad pública, los servicios públicos,

Tabla 1. Relación entre la producción de conocimiento, los procesos organizativos y el contexto social		
Tipos de conocimiento y Tipos de organización		
Tipo de Conocimiento	Modo 1	Modo 2
Tipo de dinámica organizativa que produce	Modelo I	Modelo II
Contexto de Producción	Universidad aislada	Investigación universitaria completamente contextualizada

etc. En otras palabras, estaría sorprendido si el resultado hubiera sido diferente bajo las condiciones actuales.

Antes de complejizar estos argumentos más, los resumiré en una breve tabla (Tabla 1).

A lo que se parecería una universidad si fuera una organización de Modelo II es algo difícil de imaginar ya que actualmente no existe una institución así. Más adelante trazaré brevemente un posible diseño. Ahora quiero señalar que, para buena parte de los académicos, la creación de sistemas organizativos de Modelo II en las universidades tendría como resultado una situación no deseada de integración en procesos trans-universitarios. Esto también sometería sus propias vidas académicas a relaciones con la sociedad más allá de la universidad y lo haría en unos términos que los académicos no controlarían unilateralmente. De ellos podemos esperar una acérrima oposición en el nombre de conceptos muy altisonantes aunque vacíos como libertad/autonomía académica/universitaria (vacío porque ellos rara vez tratan a sus colegas o estudiantes como si la tuvieran y porque muestran muy poca consideración hacia el bienestar de la gente que paga sus salarios).

Como se explicó anteriormente, en un sistema organizativo de Modelo II, los parámetros de los procesos que tienen lugar son fijados por los parámetros de los problemas que estos mismos tratan de solucionar. Por consiguiente, si el problema que tenemos entre manos requiere el conocimiento de la ecología de sistemas, macroeconomía, ciencia política, filosofía e ingeniería civil, los actores universitarios relevantes con este tipo de conocimiento experto deben ser organizados en un grupo interactivo para enfrentar el problema. Buena parte del conocimiento relevante y muchos de los contextos clave se encuentran fuera de la universidad y, por lo tanto, los responsables y las institucio-

nes extra-universitarias son también centrales para el análisis y la resolución de los problemas planteados.

En las siguientes líneas daré una idea general de a lo que dichas universidades públicas deberían parecerse. Para empezar, la misión de las universidades a corto plazo (junto con su misión institucional a largo plazo) necesitaría ser renegociada regularmente, quizás cada cinco años. Esta renegociación involucraría a todos los responsables destacados en la universidad. Como universidad nacional, habría prioridades nacionales para la investigación y la enseñanza en ciertas áreas. Como una universidad físicamente situada en un lugar (en particular), habría que afrontar prioridades y necesidades de la comunidad local y regional. Como un conjunto de investigadores y profesores profesionales, el personal de la universidad tendría también sus propias prioridades. Tendría lugar un cuidadoso proceso participativo de negociación entre todos estos responsables en el que fueran satisfechos los intereses de todos ellos y resultaría en un plan o pacto quinquenal con objetivos y prioridades apropiadas para cada grupo.

Para cada una de las principales áreas de interés se desarrollaría un inventario del personal de la universidad y de los responsables externos relevantes y éstos podrían concertar prioridades para la acción, formar equipos para tratar los problemas identificados y diseñar planes de acción completamente programados.

Este tipo de proceso de identificación de problemas produce inevitablemente una lista de temas multidisciplinares para la investigación y la acción y un inventario de expertos tanto de la universidad como externo y de los recursos disponibles. En este punto, estos agrupamientos temáticos convocaría al profesorado y los estudiantes de toda la universidad, independientemente de dónde estuviera localizado el conoci-

miento experto relevante. Estos individuos serían oficialmente eximidos de sus obligaciones regulares e incorporados a equipos multidisciplinares dirigidos como grupos co-generativos de investigación y acción. Los profesores implicados seleccionarían a los estudiantes para estos proyectos, cuyo aprendizaje sería desarrollado como miembros de estos equipos así como aprendices de los otros miembros del equipo.

Estos equipos podrían co-generar juntos las cuestiones de investigación-acción de las que ocuparse, realizar la investigación en términos de colaboración, diseñar juntos las acciones, evaluar los resultados, rediseñar las acciones e interpretaciones para obtener mejores resultados y, por último, realizar informes sobre los resultados tanto para publicaciones académicas profesionales como para documentos públicos. Al final del ciclo quinquenal, el equipo desaparecería y comenzaría de nuevo un ciclo de identificación de problemas, formación de equipo y generación de conocimiento colaborativamente. Como todos los problemas del mundo real son multidisciplinares, dinámicos y difíciles de controlar, la capacidad de todas las organizaciones universitarias de Modelo II debería ser flexible en cuanto a la trans-disciplinariedad y abierta a las conexiones externas.

No es preciso pensar mucho para ver lo profundo que sería un cambio en este sentido para la vida universitaria tal y como ésta se ha desarrollado. Los feudos disciplinares, los departamentos herméticos, los límites de la revisión de calidad entre los mismos colegas de disciplina, la organización tanto de la enseñanza como de la investigación de acuerdo únicamente con las líneas de la propia disciplina y los enormes *ducados* y *condados*² gobernados por los decanos, todo ello debería ser reorganizado para permitir que el conocimiento experto de los departamentos y la enseñanza fuera organizada de acuerdo con el problema presentado y para abrir las fronteras universitarias al contacto con contextos externos.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Lo que he descrito más arriba es la investigación participativa, nada más y nada menos. Pero

en estos momentos, cualquiera familiarizado con las universidades públicas tendrá que estar pensando que convertir unas instituciones tan conservadoras y orientadas políticamente en un modo organizativo nuevo no es una tarea fácil. No lo es. Sin embargo, convertir organizaciones altamente tayloristas en organizaciones calificadas para la resolución de problemas es una de las contribuciones principales que la investigación participativa del «Norte» ha realizado en las organizaciones industriales y de servicios en los países industrializados (Gustavsen, 1993; Engestad, 1996; Claussen, 2003). Esos cambios no están restringidos a la investigación participativa. Casi todas las organizaciones anteriormente tayloristas, bajo las presiones de la competencia global, han tenido que aprender cómo derribar barreras internas, construir equipos cooperativos cualificados y vincularse de manera más efectiva y continua con sus entornos.

Esta es sin duda la historia de la industria automovilística. Es también la historia de los esfuerzos de la industria y los negocios para aumentar la competitividad y la satisfacción en el trabajo en industrias tan diversas como la fundición de aluminio, las plataformas petrolíferas, el diseño de las tecnologías de la información, la tripulación de buques, la atención sanitaria, el servicio postal, etc. (por ejemplo, véase Gustavsen, *op cit.*; Ciborra, C., Brass, K., Cordella, A., Dahlbom, B., Failla, A., Hanseth, O., Hepso, V., Ljungberg, J., Monteiro, E., 2000, Levin (ed.), 2002). Situaciones incluso menos halagüeñas y más desiguales, incluso violentas, han sido transformadas a través de la investigación acción participativa en el «Sur» (Fals-Borda y Rahman, 1991; Freire, 1970; Gaventa, 1982; Gaventa y Cornwall, 2001).

El hecho de que se hayan forjado dichas transformaciones nos permite desechar el argumento de que es simplemente imposible transformar las universidades. Sería más bien que la voluntad política de asumirlas en contra de la oposición frontal de los beneficiarios académicos actuales de una estructura neomedieval e ineficiente, es insuficiente. Si ese es el caso, tanto responsables de las políticas públicas como académicos deberían dejar de hablar de la producción del conocimiento en Modo 2, parar de hacer como si se unieran las universidades con

² [N. de la T.] Cursiva añadida.

las sociedades en las que están, y admitir que su meta principal es convertir las universidades públicas en escuelas de entrenamiento vocacional y pequeños parques empresariales por el simple hecho de que es más conveniente hacer lo que es fácil que hacer lo que es correcto.

Dar lugar a tales cambios en los procesos de desarrollo de conocimiento co-generativo, diseño de acciones, y evaluación, es la pieza maestra de la investigación participativa. Merece la pena señalar que los fundadores de la investigación participativa (Kurt Lewin, 1935, 1943, 1948; Eric Trist, 1981; Paolo Freire, 1970; Orlando Fals Borda, 1991; William Foote Whyte, 1991; Fred Emery and Eric Trist, 1973; Emery and Thorsrud, 1976), y otros no se echaron atrás por tal desafío. Todos creyeron que las universidades deberían asumir tales transformaciones. De hecho, ellos ya articularon los conceptos que Nowotony et. al han reinventado sin ser conscientes como generación de conocimiento Modo 2³.

La investigación participativa es la estrategia de investigación alojada en la producción del Modo 2 de conocimiento a través del Modelo II de sistemas organizacionales. La investigación participativa establece las problemáticas de estudio de forma colaborada entre profesionales académicos y actores sociales legítimos externos en problemas concretos. Conjuntamente, estos interesados aprenden las técnicas de investigación, crean colaboradamente resultados de investigación, los interpretan, diseñan acciones que brotan de los mismos y confirman/desconfirman sus conocimientos en el contexto de aplicación donde los interesados son los que mejor posición tienen para juzgar si funciona o no. Puesto de otra forma, la IAP crea arenas para la creación de conocimiento co-generado y el conocimiento así creado es «socialmente robusto» por la propia naturaleza de los procesos de investigación en si (Greenwood and Levin, 1998; Greenwood and Levin, 2006)

Por supuesto la IAP es radicalmente incompatible con las estructuras jerárquicas y autoritarias de los sistemas de conocimiento de Modo 1 y la

organización taylorista de las universidades. La IAP ha hecho alguna aparición en las ciencias sociales en la educación superior sólo para ser purgada o coartada en la *autopoiesis* académica. Los enemigos del cambio son reales y hay tantos dentro de la universidad como fuera.

La IAP nunca se ha desplegado como una estrategia universitaria de producción de conocimiento explícitamente relacionada con unir las universidades con sus entornos. Quizá la profundidad de la actual crisis de las universidades públicas sea una oportunidad.

La producción de conocimiento Modo 2 en universidades públicas requeriría una reorganización fundamental de las mismas, a la cual se opondrán los habitantes de los *bunkers* disciplinarios y administrativos cuyas vidas se han construido alrededor del aprovechamiento de las universidades socialmente disfuncionales, los cuales lucharán contra estos cambios con todo su ahínco. Así tal esfuerzo requerirá a los líderes universitarios tener coraje y ser abiertos de mente para reestructurar relaciones de forma que se promueva y reconozca la colaboración a través de los límites externos e internos.

Pero como muchos líderes universitarios ahora quieren aparecer como líderes empresariales, no es absurdo pensar que podrían ser persuadidos de liderar de una manera que haga parecer más verosímil el éxito que la imposición que se está dando ahora de la contabilidad neo-liberal brutal

Pero no hay que ignorar cuan difícil será cambiar estas rutinas organizacionales del Modelo I. Aunque yo provenga de una aproximación a la IAP del «Norte» con su énfasis en la reforma organizacional, democratización, rediseño del trabajo y racionalidad comunicativa, creo que la aproximación del «Sur» a la IAP llamada Investigación Acción Participativa, es un ingrediente esencial en la reestructuración de las universidades en organizaciones de producción de conocimiento de Modo 2. Las técnicas de la IAP del «Norte» deben ser combinadas con las estrategias políticas más duras y de confrontación de la IAP del «Sur» que están basa-

³ Nowotony et al. no se dan cuenta claramente de que sus buenas ideas sobre los sistemas de conocimiento en Modo 2 no son realmente nuevos y que decir una buena idea sobre un sistema deseable de generación de conocimiento no es una intervención suficiente para que cualquier clase de producción de conocimiento se haga realidad en unas instituciones complejamente organizadas y muy conservadoras. En este sentido, Nowotony y sus colaboradores son académicos convencionales que anuncian ideas sobre el papel pero sin haberse implicado en testar sus esquemas en el contexto organizacional real, concretamente la conversión de las universidades en organizaciones de Modelo II.

das en el reconocimiento de las dinámicas de poder y de las resistencias al cambio que implicaría una pérdida de poder de los que tienen a favor de los que no tienen.

En este sentido, una parte de los esfuerzos de la investigación participativa en las universidades públicas se necesita centrar en incrementar el sentimiento de crisis interna y externa de estas instituciones. En tanto en que los poderes existentes se puedan agarrar a sus feudos sin que encuentren una gran oposición pública fuerte, habrá pocos cambios. Así que algo de las estrategias de movilización de la IAP del Sur son necesarias en este esfuerzo.

¿POR QUÉ PREOCUPARSE POR LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS?

¿Por que no dejar que las universidades públicas se vengán abajo? Situarse al margen de esta lucha no es una opción porque la transformación neoliberal de la educación superior es sólo una parte de un proceso más amplio de acomodación y monopolización del conocimiento y de la imposición de una cada vez mayor desigualdad entre comunidades, regiones, y estados-nación en todo el sistema global. Estamos viviendo un retroceso en los logros conseguidos tras años de luchas para crear unas sociedades más justas y saludables a través de reformas sociales democráticas. Si los investi-

gadores participativos son sinceros en su pasión por la democratización, la justicia y el respeto por la diversidad de conocimientos, entonces tendremos que enfrentar estas fuerzas ahora, más que sentarnos en las afueras lamentando nuestro destino. Las universidades son particularmente importantes porque son unos de los pocos lugares que aun no se han entregado totalmente todavía a las ideologías y prácticas de mercado. No está claro que haya muchas otras instituciones en las sociedades capitalistas avanzadas donde ni siquiera se pueda montar esta batalla.

Creo que los investigadores participativos podamos tener en nuestras manos una palanca de cambio real ahora mismo si tenemos la visión y el coraje de usarla. Esto es porque, hablando prácticamente, la actual crisis de la educación superior hace aflorar cuestiones de organización y método que sólo la IAP es capaz de afrontar de forma efectiva. Es también verdad porque muchos líderes universitarios están tan desesperados de sus situaciones de colapso que están deseosos de asumir riesgos, siempre que estos parezcan al menos razonables. Ahí hay una ventana a la oportunidad.

Esto no es una llamada para mantener las universidades tal como están. Se trata de transformar universidades en lo que se puedan convertir y oponerse a la tendencia de privatizar todas las instituciones públicas para el beneficio de «los que tienen» a expensas de «los que no tienen».

BIBLIOGRAFÍA

- ARGYRIS, C., and SCHÖN, D. (1978): *Organizational learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ARGYRIS, C., and SCHÖN, D. (1996): *Organizational learning II*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BERTALANFFY, L. VON (1968): *General systems theory*. Nueva York. Braziller.
- CHECKLAND, P. (1993): *Systems thinking, systems practice*. Chichester. John Wiley & Sons.
- CHECKLAND, P. and SHOLES, J. (1999): *Soft systems methodology in action*. segunda edición. Wiley. Chichester.
- CHURCHMAN, C. W. (1971): *The design of inquiring systems: basic concepts of systems and organization*. Londres. Basic Books.
- CIBORRA, C., BRASS, K., CORDELLA, A., DAHLBOM, B., FAILLA, A., HANSETH, O., HEPSON, V., LJUNGBERG, J., MONTEIRO, E. (2000): *From control to drift: The dynamics of corporate information infrastructures*. Oxford. Oxford University Press.
- CLAUSSEN, T. 2003. «Participation and enterprise networks within a regional context: Examples from South-West Norway», en FRICKE, W. and TOTTERDIL, P., eds.: *Action Research in workplace innovation and regional development*. Amsterdam. John Benjamins.
- CORBETT, A. (2005): *Universities and the Europe of knowledge*. Londres. Palgrave/Macmillan.
- EMERY, F. and TRIST, E. (1973): *Towards a social ecology*. Londres. Plenum.
- EMERY, F., AND THORSRUD, E. (1976): *Democracy at work*. Leiden, Martinus Nijhoff.
- ENGLESTAD, P. (1996) «The development organization as communicative instrumentation: experiences from the Karlstad Programme», en TOULMIN, S., and GUSTAVSEN, B.: *Beyond theory: changing organizations through participation*. Amsterdam, John Benjamins, Publishers, pp. 89-118.

- FALS BORDA, O., and RAHMAN, M. eds. (1991): *Action and knowledge: breaking the monopoly with participatory action research*. Nueva York. Apex.
- FREIRE, P. (1970): *The pedagogy of the oppressed*. Nueva York. Herder and Herder.
- GAVENTA, J. & CORNWALL, A (2001): «Power and knowledge», en REASON, P. and BRADBURY, H., eds.: *Handbook of action research*. Londres. Sage, pp 70-80.
- GAVENTA, J. (1982): *Power and powerlessness : quiescence and rebellion in an Appalachian valley*. Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., and TROW, M (1994): *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres. Sage.
- GODDARD, J. (1997): «Universities and regional development: An overview,» *Centre for Urban and Regional Development Studies Occasional Paper*, OECD on the Response of Higher Education to Regional Needs, University of Newcastle upon Tyne.
- GREENWOOD, D. and LEVIN, M. (2000): «Reconstructing the relationships between universities and society through action research,», en DENZIN, N. AND LINCOLN, Y., eds. *Handbook of qualitative research*, segunda edición, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc., pp. 85-106.
- GREENWOOD, D. and LEVIN, M. (2001): «Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities», en REASON, P. and BRADBURY, H., eds.: *Handbook of action research*. Londres. Sage Publications, pp. 103-113.
- GREENWOOD, D. and LEVIN, M. (1998): *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- GREENWOOD, D. and LEVIN, M. (2006): *Introduction to action research: Social research for social change*. segunda edición revisada, Thousand Oaks, CA. Sage Publications.
- GUSTAVSEN, B. (1993): «Creating productive structures: The role of research and development», en NASCHOLD, F., COLE, R., GUSTAVSEN, B., BEINUM, H. VAN.: *Constructing the new industrial society*. Assen, van Gorcum.
- KIRP, D., (2003): *Shakespeare, Einstein, and the bottom line*. Cambridge. Harvard University Press.
- LEVIN, M. and GREENWOOD, D., (1998): «The reconstruction of universities: seeking a different integration into knowledge development processes», *Concepts and transformation 2*: 145-163.
- LEVIN, M., ed. (2002): *Researching enterprise development: Action research on the cooperation between management and labour in Norway*. Amsterdam. John Benjamins, Publishers.
- LEWIN, K. (1935): *A dynamic theory of personality*. (D. Adams and E. Zener, Trans.). Nueva York. McGraw-Hall.
- LEWIN, K. (1943): «Forces behind food habits and methods of change», *Bulletin of the National Research Council*, 108, pp. 35-65.
- LEWIN, K. (1948): *Resolving social conflicts*. Nueva York. Harper.
- NETTLES, M. and MILLETT, C. (2006): *Three magic letters: Getting the Ph.D.* Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- NOWOTNY, H., SCOTT, P., and GIBBONS, M. (2001): *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Londres. Polity Press.
- SENGE, P. (1990): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Nueva York. Doubleday.
- SLAUGHTER, S. and LESLIE, L. (1997): *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- TOULMIN, S. and GUSTAVSEN, B., eds. (1996): *Beyond theory: Changing organisations through participation*. Amsterdam. John Benjamins.
- TRIST, E. (1981): «The evolution of socio-technical systems», *Occasional Paper N° 2*, Toronto: Ontario Quality of Work Life Council.
- WASHBURN, J. (2005): *University, Inc.*, Nueva York. Jossey-Bass.
- WHYTE, W. F., ed. (1991): *Participatory action research*. Newbury Park, Sage Publications.