

APORTACIÓN DE ELEMENTOS TEÓRICOS PARA DESMONTAR LA GESTIÓN TRADICIONAL E IMPULSAR LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

ELIA MARUM ESPINOSA, VÍCTOR ROSARIO MUÑOZ

Introducción.

Una sociedad que busca asegurar su desarrollo y el bienestar y felicidad de su población (Sen, 2000, Roemer, 2005), para construir su tránsito hacia una de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005, World Bank, 2002), como la opción que da mayores posibilidades de asegurar el desarrollo de naciones que ya lo han alcanzado y proporciona mejores elementos para enfrentar los fuertes rezagos sociales de muchos de los países no desarrollados, tiene a la educación superior como uno de sus pivotes fundamentales. La formación de la fuerza laboral y de la población en general son la base de un desarrollo sustentable y humano, el aprendizaje permanente, la capacidad de desaprender y reaprender de las personas, así como la generación y aplicación social del conocimiento propio y del adaptado a la cultura y necesidades de toda la población para que de forma permanente mejore sus condiciones de vida.

La estructura y gestión predominante en las instituciones de educación superior (IES) corresponden a un esquema de desarrollo basado en la industrialización estandarizada, y están fuertemente influenciados y hasta determinados por los esquemas denominados Fordistas-Tayloristas, aludiendo a la Teoría Científica de la Administración, y aunque han hecho esfuerzos de reforma y cambio institucional, abrevando de los avances en esta teoría que aporta el Onhismo-Toyotismo o flexifordismo (Hirsch, 1994), que incluye el trabajo en equipo, aseguramiento de la calidad, pero sobre la base estructural anterior, o con cambios en la estructura pero conservando la lógica de los procesos de

manufactura en línea, sin poder encontrar respuestas contundentes a sus nuevos desafíos, reforzando el modelo educativo actual y no su transformación.

Las nuevas circunstancias de los fenómenos integrados en el concepto de globalización, los impactos y presiones de la lógica del mercado y su ingrediente de competitividad con fuerza laboral de alta calificación y creación e incorporación de conocimiento a la generación de valor agregado, por un lado, la lógica de un desarrollo humano sostenible, más allá de la lógica del mercado, con generación e incorporación de conocimiento que de posibilidades y alternativas para toda la población, en especial para los países que enfrentan enormes rezago y desigualdades sociales, el surgimiento de nuevas áreas del conocimiento, la tendencia a fortalecer las disciplinas para la construcción de conocimiento multi e interdisciplinario, la fuerte dinámica en el ciclo de vida de algunos conocimientos y la rápida obsolescencia de muchos otros, así como la emergencia de nuevas estructuras y formas de gestión para el conocimiento, cuya producción no responde a la función de producción industrial ni a la lógica de rendimientos de los factores productivos tradicionales, tierra, trabajo y capital físico, ni a la forma de los bienes y servicios tradicionales y sus leyes de mercado, han generado nuevas circunstancias y nuevas exigencias para transformar a las IES en organizaciones dinámicas, flexibles y de ágil respuesta, en instituciones que sean uno de los principales elementos constructores de las sociedades del conocimiento, imponiendo el desmantelamiento de las estructuras y procesos predominantes, para sustituirlos por un nuevo modelo académico donde los tres elementos que lo forman, estructura organizativa y funcional, currículum y estructuras de poder, se desmonten para sustituirlos y/o transformarlos en los de un modelo nuevo que responda a la lógica de generación y distribución del conocimiento y a la educación como bien público (UNESCO, 2005), ya no a la lógica la producción industrial y de la educación como

servicio en un mercado liberalizado (World Bank, 2002). En el caso de países llamados de desarrollo emergente como India y China, se asegura que “las amenazas más grandes para la prosperidad en el largo plazo en India y China son internas. A pesar de que ambas naciones han manejado las remarcadas y enormes diferencias étnicas de su población, la brecha entre ricos y pobres se agranda rápidamente. Los servicios sociales básicos como la salud son insuficientes y las oprimidas masas de trabajadores están despertando y exigiendo sus derechos. Si los líderes en China e India no dirigen estas inequidades y encuentran formas de diseminar los beneficios del crecimiento mas ampliamente, el progreso económico puede convertirse en insostenible” (Engardio, Pete 2007), con lo cual se manifiestan los claros límites del crecimiento económico basado en la industrialización y la necesidad de construir una de las sociedades del conocimiento para construir las bases de un desarrollo sustentable, donde las IES tienen un nuevo papel estratégico.

Pero para que desempeñen este nuevo papel y cumplan con esta responsabilidad social incrementada, el problema que observamos es que en las IES el modelo académico predominante en la actualidad, además de estar fuertemente arraigado en las representaciones sociales dentro y fuera de las instituciones, es relativamente de fácil operación pues tiene una concordancia casi directa con la teoría científica de la administración y con los enfoques de la administración de la calidad total (Deming, 1989, Crosby, 1989, Juran, J.M., 1990, Taguchi, 1986), así como su traslación casi mecánica a la educación (Norma Mexicana IMNC, 2004, IWA2), y su gestión favorece a estructuras de poder beneficiosas para grupos académicos y no académicos que buscan mantenerse indefinidamente, y dado que la teoría de la gestión se encuentra en un período de transición, el avance de la construcción de la teoría de la gestión del conocimiento (Centro para la Investigación y la Innovación Educativa, 2006), no iguala

en posibilidades de implementación y operatividad a la actual teoría predominante, limitando las posibilidades de generar, en un nivel menos abstracto que el que se encuentra en la actualidad, esquemas y elementos de fácil comprensión para impulsar el cambio institucional.

La Teoría de la Administración Científica y su traslado a la educación.

La concepción de la estructura y funcionamiento de las IES tiene su sustento en la llamada Administración Científica o Teoría de la Administración iniciada por Frederik Taylor y Henry Farol (Ivancevich, et. Al, 2006, Gibson, et. al.1996). La administración científica sustenta la gestión de la organización para la producción industrial, aunque al tratarse de un modelo abstracto es aplicable a otro tipo de organizaciones. La sostienen premisas que consideran al entorno con cambios predecibles, con fenómenos regidos por la linealidad, de ahí su posibilidad de predicción y la certidumbre que ello genera. Por tanto las decisiones están basadas en las leyes que rigen los fenómenos, la organización del trabajo para la producción se realiza con organizaciones verticales, con estructuras fijas plasmadas en un organigrama con mucha permanencia, estructurado por áreas correspondientes a las funciones realizadas (producción, comercialización, financiamiento, registro y control, recursos humanos, etc.), responsables cada una de su propia función y sin mucha relación o interacción directa entre ellas, con un proceso de gestión formado por cuatro elementos, planeación, organización, dirección y control, con procesos rígidos estructurados en etapas secuenciadas y sucesivas o producción en línea, donde un trabajador aporta su parte de forma individual y sobre ella los demás trabajadores van incorpora la suya sin que exista mayor enlace entre cada uno de ellos, por lo que se requiere una fuerte supervisión para asegurar que los insumos entren a la línea con el nivel de procesamiento y la calidad requerida y que salgan de ella con la

calidad previamente estipulado, y todo ello requiere de capacitación y adiestramiento especializado para realizar el trabajo.

El enfoque TQM introduce modificaciones en la administración científica y plantea la disminución de costos con el eliminación de mandos intermedios como los supervisores o capataces de la línea de producción, de manera que una estructura mas horizontal permita que los propios trabajadores se responsabilicen de la organización, realización y supervisión del trabajo, para lo cual requieren contar con mas que capacitación y adiestramiento especializado, necesitan capacidad de decidir y actuar (empowerment), una nueva forma de ver el trabajo y una manera diferente de ser motivado y estimulado, para poder tener las correas de transmisión de las necesidades de los clientes y satisfacer sus expectativas, reteniendo y ampliando el número de ellos.

Elementos de estos enfoques han sido los que han inspirado y prevalecido en la organización y gestión de las IES. En ellas, existen áreas funcionales semejantes a las planteadas por la Administración Científica; la docencia en la mayoría de los casos, y en algunos otros la investigación equivalen al área de producción, la extensión, vinculación y difusión al área de comercialización, y existe un área de finanzas, un área de recursos humanos, etc. Los procesos formativos se equiparan a la línea de producción (Senge, et.al, 2002) en un tránsito lineal por etapas sucesivas que requiere constatar que los alumnos que aspiran ingresar a la línea de formación tengan las características y niveles de procesamiento requeridos, mediante exámenes de admisión, donde cada docente contribuye a la línea de formación con su asignatura y no tiene mas información ni contacto con lo que sucede con su parte aportada al proceso mas adelante, existe una fuerte supervisión y control, ya que los procesos no son auto controlables, y las cadenas de mando son verticales y multinivel, y se realizan pruebas finales de calidad, mediante exámenes generales, procesos de titulación, entre otros.

En algunos casos se han introducido elementos de TQM mezclados con los elementos de la Administración científica, pero no se han desmantelado, en muchos de los casos, las pesadas estructuras y sus muchos niveles, el llamado downsizing u horizontalización y simplificación administrativa no se implementa, el trabajo en equipo algunas veces se fomenta sólo entre los estudiantes, pero no así entre profesores, administrativos y directivos, y se busca la certificación de la calidad y también se promueven algunos elementos de mejora continua a los procesos existentes.

El modelo educativo que generalmente corresponde con esta organización y gestión de las IES está centrado en la enseñanza y en el Profesor, se ve a la investigación como área especializada, separada de los procesos formativos básicos y sólo algunas veces vinculada directamente con la formación avanzada o posgrado, los niveles educativos y las opciones de formación de pregrado y posgrado están separadas y escasamente relacionadas, y enfrentan un tránsito vertical, único por áreas de conocimiento especializado, siendo verdaderas excepciones las áreas multi e interdisciplinarias.

La generación, uso y difusión del conocimiento pasa por procesos radicalmente distintos a los de la producción industrial, sus premisas son diferentes, por lo que la organización y gestión planteada por la Administración Científica, así los elementos de enfoques como el TQM, resultan limitados e insuficientes para gestionarlos. Gestionar el conocimiento, gestionar los llamados bienes intangibles, bienes relacionales que forman el capital intelectual, significa realizar cambios en la forma de administrar las organizaciones. Estos nuevos bienes intangibles que generan y generarán mayor valor agregado que las manufacturas y las actividades económicas tradicionales, crean nuevas dimensiones a la administración pues requieren la gestión del aprendizaje y del conocimiento organizacional, así como el fomento y desarrollo de activos intangibles generados dentro y fuera en los procesos de trabajo y del aprendizaje organizacional,

que no pueden estandarizarse ni realizarse con la lógica de la línea de producción, ni gestionarse con áreas funcionales separadas, operadas por largas y pesadas estructuras y procesos de gestión y de poder.

La gestión del conocimiento y las Instituciones de Educación Superior.

La producción industrial es y seguirá siendo una de las principales actividades económicas y requiere ser competitiva para retener el mercado nacional y para enfrentar la competencia en el mercado exterior. Los cambios en el entorno ha que hemos hecho alusión muestran que esta competitividad se sustentará cada vez más en la generación y aplicación de conocimiento. La gestión eficiente de las organizaciones empresariales pasará por la incorporación productiva del conocimiento que introduce características y requerimientos distintos y hasta opuestos a los de la gestión tradicional.

Las sociedades del conocimiento no se reducen a la sociedad de la información, por lo que aclara la UNESCO (2005), las nuevas tecnologías no deben hacernos perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento. El desarrollo de las redes no puede por sí solo sentar las bases de la sociedad del conocimiento. La información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. Las sociedades del conocimiento se caracterizan (UNESCO, 2005), porque dan libertades y posibilidades empíricamente comprobables para tener posibilidades elementales de acceso –en especial, de las niñas y las mujeres– a la educación, el mercado de trabajo, la salud y los productos, la participación en las decisiones políticas, la igualdad de acceso a la información, el derecho a la seguridad colectiva, y están basadas en la educación para todos a lo largo de toda la vida, la promoción de los conocimientos como valor, considerado en su pluralidad, y son sociedades en redes que propician una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales.

De ahí que no pueda haber solo una sociedad del conocimiento ya que “cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento. Por consiguiente, es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento. La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista – a prever una forma única de sociedad posible. A este respecto, podemos preguntarnos si poseemos ya los medios que permitan un acceso igual y universal al conocimiento, así como un auténtico aprovechamiento compartido de éste. Esta debe ser la piedra de toque de sociedades del conocimiento auténticas, que sean fuentes de un desarrollo humano y sostenible” (UNESCO, 2005).

Construir los elementos que permitan el tránsito hacia una de las sociedades del conocimiento es y será un verdadero desafío para las naciones y para las IES, de ahí que tanto los sistemas sociales como los institucionales tendrán que generar las bases para gestionar el conocimiento. La gestión del conocimiento (GC) se ve desde la óptica que

considera que la principal tarea de las organizaciones “debe ser la sistematización de los procesos mediante los cuales sus empleados adquieren y generan los conocimientos necesarios para responder a los retos presentes, anticiparse a los potenciales retos futuro y adaptarse para poder enfrentar las oportunidades o las amenazas que resulten de la adecuada interpretación de las fuerzas que definen sus escenarios de actuación Drucker, 1968; Nonaka 1991; Garvin, 1993). Bukowitz y Williams (1999) la definen como el proceso mediante el cual las organizaciones generan riquezas a partir de sus activos intelectuales o de conocimientos. Klason (1999) considera que la GC es la habilidad para crear y retener mayor valor a partir de las pericias medulares de la organización; Tiwana (2000, p. 5) establece que la GC es el proceso de utilización del conocimiento organizacional en la creación de valor y la generación de ventajas competitivas” (Seaton, 2001). Estas conceptualizaciones y enfoque se limitan a considerar la GC como las acciones que promueven la contribución a los procesos de aprendizaje y desarrollo organizacional, o como las acciones y decisiones que aumentan y utilizan el potencial de la organización para hacer del conocimiento un generador de valor económico agregado en el marco de la competitividad del mercado, desarrollando y aprovechando el talento de su personal.

La gestión del conocimiento (GC), a diferencia de la gestión industrial busca las leyes que rigen el caos y se sustenta en la incertidumbre, ya que no hay linealidad ni causa efecto única en los fenómenos de generación, aplicación y difusión del conocimiento. Sus premisas consideran el entorno y muchas áreas del conocimiento con cambios vertiginosos, con el surgimiento de nuevos fenómenos y campos de conocimiento. Considera que se las organizaciones empresariales compiten con conocimiento y por conocimiento de calidad (Drucker, 1996), tienen una alta dependencia de la información para tomar decisiones, así como necesidad de alianzas estratégicas y colaboración

competitiva, estas condiciones requieren que la organización sea horizontal o con pocos niveles en la cadena de mando, que sea flexible, basada en estructuras no permanentes, salvo un pequeño grupo que forme el vértice permanente (estructuras permanentes mínimas), ya que requiere de una capacidad de rápida auto transformación, organizar el trabajo en equipo y en redes con procesos articulados, no estandarizados y auto controlados, con la calidad y la innovación como articuladores de los equipos interrelacionados entre sí y de las redes, con el cambio y creatividad como resultados de un trabajo sustentado en cualificaciones humanas y profesionales, articuladas de manera inseparable.

La GC trasladada a las IES, en un proceso similar con el que se trasladó la Administración Científica o el TQM, nos hace proponer un modelo académico con estructuras de mínimos niveles jerárquicos (organización horizontal), flexibles (estructuras no permanentes, salvo las mínimas de representación legal y social). En los elementos del modelo académico (estructuras administrativas, currículum y estructuras de poder), la institución no tiene áreas funcionales separadas, ya que el proceso formativo de sus estudiantes es su función sustantiva, no hay separación entre docencia-investigación-difusión, extensión, ya que los elementos indisolubles de la función sustantiva, la investigación-experimentación es una de las estrategias centrales de la formación y de trabajo para todos, incluyendo profesores y gestores, y la difusión, extensión constituye también una estrategia de la formación que se realiza en múltiples ambientes de aprendizaje, con un trabajo articulado en redes internas y externas que generan sinergias y donde estudiantes, profesores, administrativos y directivos aprenden y trabajan con las mismas estrategias, en ambientes múltiples de aprendizaje. La gestión, por tanto tiene como función primordial hacer que funcione el modelo educativo flexible y centrado en el aprendizaje, que fortalezca el conocimiento

disciplinar pero fomente su aplicación multi e interdisciplinaria, donde los niveles y opciones de formación, pregrado y posgrado están integrados con tránsitos vertical y horizontal entre ellos, sus procesos formativos no son estandarizados ni el línea, el tránsito de cada estudiante en el proceso formativo tiene intensidades y duraciones diferentes, la calidad educativa no está conceptualizada como confiabilidad por el cumplimiento de estándares, es un concepto construido socialmente hecha por actores y condiciones económicas, sociales y políticas, nacionales e internacionales, por lo que no es inalterable, no basta con una definición filosófica o académica del concepto, ni de visiones tecnicistas implementadas en las políticas y programas institucionales, se requiere un concepto de calidad amplio y multifacético con una visión sistémica e integral que tiene como componentes fundamentales a la equidad y la pertinencia, entendida esta última como el compromiso social de la educación superior con la transformación de un proceso de desarrollo excluyente, dependiente y subordinado, hacia uno que garantice la inclusión, la interdependencia y la sustentabilidad del bienestar para toda la población. Este concepto de calidad educativa no puede administrarse con la lógica de de la gestión industrial ni con la de TQM, es un concepto que no es fácilmente administrable, requiere estructuras y procesos flexibles y en red (ANUIES, 2006), esto es, requiere transformar el modelo educativo, desmontar el actual modelo académico para sustituirlo por uno con las características ya señaladas.

En términos de las estructuras de poder, asociadas a las cadenas de mando, se necesita deconstruir (Derrida, 1991) la representación del papel de la autoridad, su poder, ya no puede darse por sentado este poder y revelar actitudes ocultas acerca de género, raza, sexualidad y estatus social, de modo que los esfuerzos por eliminar las diferencias ocultas arrojan paradojas de la autoridad y el poder, luchas que los textos tradicionales de administración han ignorado, pues, como señala Derrida (1991) los hechos aceptados

reflejan opiniones de figuras de autoridad. Los planes, las misiones y los manuales para el empleado son representaciones del criterio privilegiado de la alta gerencia.

La Necesidad de Reformar la Reforma Universitaria. Hacia la gestión del conocimiento.

Si se toma en consideración la posición de un país no desarrollado y con fuertes rezagos educativos, señala Buarque (2006), una propuesta de reforma universitaria no deber ser hecha antes de una reforma que asegure educación básica universal de calidad, pues querer corregir nuestra tragedia educacional partiendo de la enseñanza superior es una señal de aceptación y consolidación del modelo de exclusión social, de segregación por lo que se debe de traer al debate la visión que tiene aspectos nítidamente corporativos, amarras y preconceptos por parte de algunos grupos, y alerta, al menos para el Brasil, que la reforma se caracteriza por una miopía no apenas corporativa, pero también histórica por no percibir que el problema de la universidad está no es resultado de sus circunstancias actuales, sino, sobretodo, del agotamiento de un modelo.

Sin embargo, consideramos que si bien es cierto que la reforma educativa debe ser integral en todos los niveles educativos y que la construcción de una de las sociedades del conocimiento exige el abatimiento, cuando los haya, de los rezagos sociales, comenzando por el educativo, consideramos que la reforma de las instituciones de educación superior pueden contribuir a la reforma integral de la educación y a la eliminación del rezago educativo, ya que al funcionar con un modelo educativo y académico flexible, con escasas estructuras permanentes, en red y centrado en el aprendizaje, sus posibilidades de conexión y articulación con los esfuerzos de la educación básica y media superior serán mayores, por lo que no se invalida lo planteado en esta propuesta.

Aunque los procesos de reforma no son, en todos los casos, cambios derivados de la propia dinámica y necesidades internas de las universidades, sino decisiones de

cambios presionados por el entorno y/o por las políticas gubernamentales relacionados con los fenómenos de la globalización, en particular con los que forman el llamado neoliberalismo, en muchos países los procesos de reforma institucional parcial o total se hicieron sin tomar en cuenta la determinación estructural y funcional de las instituciones, y menos aún las limitaciones de sus culturas, actitudes y comportamientos de sus comunidades, que tienen a ser fuertemente conservadoras, por lo que una conclusión general fue aceptar que “se necesita la capacidad de innovación, no para que la organización cambie, sino porque la organización cambia y requiere orientación, capacidad de dirección. La innovación se requiere incluso para no cambiar, pues el entorno cambia” (Luhmann, Niklas, 1993), y de esta manera inercial o impuesta, se creó un contexto donde “las reformas institucionales se diseñan y aplican desde arriba, sin abrir compuertas a la deliberación o la participación de los actores académicos, incluso en condiciones de ‘acatamiento coercitivo’” (Etzioni, Amitai, 1999), por lo que “bajo condiciones inauténticas y alienantes, la acción es incapaz de servir a su función articuladora e incrementa el grado de disociación en las personas y en las unidades societales” (A. Etzioni 1980).

De ahí que para los cambios organizacionales, el enfoque de sistemas integrados que considera áreas funcionales integradas con efectos secuenciados en todas por el cambio en una de ellas, y el aprendizaje que esto genera, así como el cambio de en los esquemas mentales que propicia (Senge, 2002) y el desarrollo de esquemas y procesos para aprender a aprender, no pueden alinear los cambios en el nuevo modelo académico con la cultura, la forma de trabajar y el comportamientos de directivos que no han variado sus prácticas ni sus concepciones. De esta forma, sobre estructuras y comportamientos tradicionales que se han incluso ritualizado, que presentan una inercia inmensa, no pueden impulsarse cambios educativos necesarios para la construcción de una de las

sociedades del conocimiento. Por ello, “lo que va a definir si la universidad evolucionará o si la post-universidad tomará su puesto como generador y diseminador del saber superior dependerá del proceso entre las universidades-evolucionistas, las que se transforman, y las universidades-convento, las que reaccionan a las transformaciones”(Boarque, 2005).

La Reforma Universitaria significa la transformación radical de las estructuras rígidas, de procesos académicos estandarizados, verticales y permanentes, de estructuras y formas de ejercicio del poder centradas en cadenas de mando preestablecidas y relativamente permanentes, de procesos de formación centrados en la enseñanza, a otro tipo de estructuras y procesos que permitan operar currícula centradas en el aprendizaje y sus interfases sociales, para sustentar la formación permanente y dinámica de los estudiantes de todas las edades, vocaciones, condiciones y capacidades. Los cambios en los procesos centrales de las instituciones no pueden ser, por tanto, incrementales ni basados en procesos estandarizados.

Aunque los procesos de reforma no son, en todos los casos, cambios derivados de la propia dinámica y necesidades internas de las universidades, sino decisiones de cambios presionados por el entorno y por las políticas gubernamentales que amarraron el financiamiento, sobre todo el extraordinario, con la evaluación y las modificaciones en los indicadores que debían cumplir las IES, los procesos de reforma parcial o total se hicieron sin tomar en cuenta la determinación estructural y funcional de las instituciones, y menos aún las limitaciones de sus culturas, actitudes y comportamientos del sus comunidades, que tienen a ser fuertemente conservadoras, por lo que una conclusión general fue aceptar que “se necesita la capacidad de innovación, no para que la organización cambie, sino porque la organización cambia y requiere orientación, capacidad de dirección. La innovación se requiere incluso para no cambiar, pues el

entorno cambia” (Luhmann, Niklas, 1993), y de esta manera inercial o impuesta, se creó un contexto donde “las reformas institucionales se diseñan y aplican desde arriba, sin abrir compuertas a la deliberación o la participación de los actores académicos, incluso en condiciones de `acatamiento coercitivo’” (Etzioni, 1999), por lo que “bajo condiciones inauténticas y alienantes, la acción es incapaz de servir a su función articuladora e incrementa el grado de disociación en las personas y en las unidades sociales” (Etzioni 1980). Pero coincidimos en que “el mundo exige un pensamiento comprometido e interdisciplinar, capaz de dejar a los alumnos alertas sobre los cambios que ocurren a su alrededor, en escala planetaria(...) Aún es posible tener esperanza de que la universidad podrá evolucionar, ella misma, sin necesidad de otra institución pos-universidad. Diversas universidades están haciendo esa evolución de forma aislada. Ellas van unirse en red y construirán el nuevo protagonista de la enseñanza superior” (Buarque, 2006).

La Misión de la Universidad se ha ampliado a un compromiso social mayor, con todos los sectores por igual (no sólo con el sector productivo), así como con la mejora permanente de las condiciones de vida de toda la población y con la garantía de interdependencia nacional razonable y manejable, de equidad y justicia sustentables en alternativas de educación para todos, como derecho social y no sólo como mérito. El proceso de construcción de una teoría de la gestión del conocimiento, en todos sus niveles de abstracción permitirá contar con el marco de referencia que hará de la transformación de las instituciones de educación superior, un proceso certero en el camino de la construcción de una sociedad mejor.

Referencias.

- Engardio, Pete (2007). *Chindia. How China and India are revolutionizing global business*. USA, McGraw-Hill
- Roemer, Andrés (Comp.) (2005). *Felicidad. Un enfoque de Derecho y Economía*. México, UNAM.
- Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (2006) *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*. OCDE/Ediciones Mayol
- Priest, George L. (2005). *Pobreza, desigualdad y principios básicos del desarrollo Económico*. En; Roemer, Andrés (Comp.) (2005). *Felicidad. Un enfoque de Derecho y Economía*. México, UNAM, Themis Revista de Derecho
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Editorial Planeta.
- Morin, Edgar et al. (2002) *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, UNESCO/IIPC/USAL/Universidad de Valladolid.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial, Paris, UNESCO.
<http://www.iesalc.unesco.org/ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/conocimiento.pdf>
- World Bank (2002.). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington,
<http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/Constructing%20Knowledge%20Societies.pdf>
- Hirsch, Joachim (1994) "Fordismo y posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias", en Werner Bonefeld y John Holloway, ¿Un nuevo Estado?. Debate sobre la reestructuración del Estado y el capital, Editorial Cambio XXI, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Distribuciones Fontamara, México.
- Norma Mexicana IMNC (2004). *Sistema de Gestión de la calidad-Directrices para la aplicación de la norma NMX-CC-9001-2000 en educación*, México, IMNC.
- IWA 2. "Taller de Acuerdo Internacional 2" *Sistemas de gestión de la calidad para organizaciones educativas. Aplicación de la norma ISO 9001:2000*.
<http://www.sesic.sep.gob.mx>
- Deming, Edwards W.(1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La Salida de la Crisis*. México, Díaz de Santos.
- Crosby, Philip B. (1989). *La Calidad no Cuesta Nada*. México, Mc Graw-Hill.
- Juran, J.M. (1990). *Juran y la Planificación para la Calidad*. México, Díaz de Santos.
- Taguchi, Genichi. *Introduction to Quality Engineering* (1986). USA, APO.

- De Vries, Wietse (2005) "El cambio organizacional y la universidad pública". En:
Revista de Investigación Educativa 1 julio-diciembre, IIE/UV
<http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/cambioorganizacional.htm#>
- Etzioni, Amitai (1980). *La Sociedad Activa*. Madrid, Aguilar.
- Etzioni, Amitai (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y Moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona, Paidós.
- Seaton Moore, Carlos Enrique y Salvador Bresó Bolinches (2001). "El desarrollo de un sistema de gestión del conocimiento para los institutos tecnológicos". En:
Espacios. Vol. 22 (3)
- Boarque, Cristovam (2005). *A pós-Universidade*. San Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.
www.iea.usp.br/observatorios/educacao
- Derrida, Jacques (1991). Donner le temps. 1. La fausse monnaie. Paris, Éditions Galilée.
- De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (Coordinadoras) (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva Educación media en América Latina*. Lecturas de Educación y Trabajo N° 2. Santiago, Buenos Aires, México
- González Casanova, Pablo (2001). *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Editorial Era.
- UNESCO-UNICEF (2005). *La educación como bien público y estratégico*. Encuentro Regional UNESCO-UNICEF. Cartagena, Colombia, 31 de agosto-2 de septiembre.
- CEPAL (1997). *La Brecha de la Equidad. América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Cepal. Primera parte.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Propuesta de Educación Superior 2006-2012. Grupo de Trabajo CALIDAD EDUCATIVA*. México, ANUIES, Julio.
- Piñero, F.J. y Gutierrez, S.G. (2005) "Trayectorias Tecnológicas y Organizacionales en el viejo y en el nuevo Paradigma Tecno-Productivo". En Contribuciones a la Economía, julio.
<http://www.eumed.net/ce/>
- Ivancevich, Hohn M., Peter Lorenzi, Steven J. Skinner y Philip B. Crosby.(2006). *Gestión, Calidad y Competitividad*. España, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- James L. et. al.(1996) *Las organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos*. Chile, McGraw Hill.
- Drucker, Peter (1994). *Gerencia para el futuro. El decenio de los 90 y más allá*. Colombia, Grupo Editorial Norma.

- Clark, Burton (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la Transformación*. México, UNAM/Grupo Editorial Porrúa.
- Barnett, Ronald (2002). *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad*. Girona, Ediciones Pomares.
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Marúm Espinosa, Elia (2006) *Reformas en la Universidad Mexicana: Entre el funcionamiento industrial estandarizado y la innovación para las sociedades del conocimiento*. Ponencia presentada en el Panel “Hacia una nueva Gestión Social” en el XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Ciudad de Guatemala, Guatemala. 7 - 10 de noviembre de 2006
- Morin, Edgar et al.(2002) *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, UNESCO/IIPC/USAL/Universidad de Valladolid.
- Casillas, Miguel Angel y Romualdo López Zárate (2005). “*Innovación y cambio en la Universidad Autónoma Metropolitana en el futuro próximo*”. Revista de Investigación Educativa, No. 1, julio-diciembre. IIE-UV, México.
<http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/cambioorganizacional.htm#>
- Miranda López, Francisco (2001). *Las Universidades como Organizaciones del Conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, El Colegio de México/UPN. Primera parte.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*. Resumen. Paris, Francia, Ediciones UNESCO.
http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- Senge, Peter M., Nelda Cambron-McC Cabe y otros (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- Perkins, David (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Madrid, Gedisa.
- McGinn, Noel F.(2002).“¿Reformas o mejoramiento continuo? Una alternativa a las reformas”. En: Educare, Año1, Num.1, Otoño,
<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/pub/educare/index.html>
- IWA 2 (1996). *"Taller de Acuerdo Internacional 2" Sistemas de gestión de la calidad para organizaciones educativas. Aplicación de la norma ISO 9001:2000*.
<http://www.sesic.sep.gob.mx>.

- Marion, Russ (2002). *Leadership in Education. Organizational Theory for the practitioner*. USA, Waveland Press.
- Senge, Peter M. (1996) *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Juan Garnica.
- Luhmann, Niklas R. (1997). *Organización y decisión, autopoiesis y entendimiento comunicativo*. Barcelona, Anthropos. Cap. 1.
- Niklas Luhmann (1997). *“La descripción del futuro”*. En: Observaciones sobre la modernidad, Barcelona: Paidós.
- Drucker, Peter (2002). *Escritos Fundamentales. Tomo I. El individuo*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, Cap. 2 y *Tomo II. El management*.