

LOS RETOS DE LA CO-GENERACIÓN EN LA BÚSQUEDA DEL IMPACTO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD: UN CASO DE CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO DIALÓGICO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

CHALLENGES FOR CO-GENERATION IN THE SEARCH FOR SOCIAL IMPACT OF THE UNIVERSITY:
A CASE OF THE CONSTRUCTION OF A DIALOGIC SPACE THROUGH ACTION RESEARCH

Patricia Canto^{1*}, Pablo Costamagna², Andoni Eizagirre³ y Miren Larrea¹

Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad, Universidad de Deusto, España¹

*autora de contacto: pcanto@orkestra.deusto.es

Universidad Tecnológica Nacional, FFRA/ Universidad Nacional de Rafaela, Argentina²
Mondragon Unibersitatea, España³

Resumen: Al centro del debate sobre el impacto social de la universidad se encuentra una nueva división del trabajo en la producción de conocimiento que pueda responder a los retos de la sociedad. Esta nueva división del trabajo es más compleja y advierte un giro epistemológico en la forma de organizar la interacción entre conocimiento académico y sociedad. Este artículo plantea cuatro retos identificados a partir de un caso de construcción de un espacio dialógico para la co-generación de conocimiento. El caso, desarrollado a través de la investigación acción, cuestiona el esquema que empaqueta el conocimiento generado en la universidad en forma de artículos, libros, informes o conferencias y que lo comunica de forma lineal y plantea otro basado en el diálogo que permite a los otros actores aportar su propio conocimiento.

Palabras clave: universidad, impacto social, investigación acción, comunicación.

Introducción

El debate sobre el impacto social de la universidad está tomando fuerza en los últimos años. Al centro de este debate se encuentra la capacidad de la universidad de interactuar con otros actores de la sociedad para co-generar conocimiento que contribuya a hacer frente a los retos que afrontan los territorios. Las políticas de las administraciones públicas alimentan también este debate con una apuesta clara por una investigación transdisciplinar orientada a la solución de los grandes retos sociales.

No obstante, para que la universidad pueda co-generar conocimiento con otros actores de la sociedad necesita replantear su misión de transferencia como una misión de servicio a la sociedad (Tandon et al., 2016). Debe también arrojar una mirada crítica al monopolio que ha mantenido en la producción de conocimiento y a su estructura en silos disciplinares. Asimismo sus

investigadores necesitan desarrollar capacidades específicas como la escucha activa y la comunicación en diálogos multidireccionales en tiempo real (Oswald et al., 2017); la gestión del conflicto, las relaciones de poder y saber generar capital social (Karslen & Larrea, 2015). La comunicación, el lenguaje y la mediación se señalan también como capacidades necesarias para que la universidad juegue un papel de agente de cambio en el territorio (Aranguren et al., 2016; Trencher et al., 2014).

Este artículo profundiza en la discusión anterior e intenta responder a la pregunta de cuáles son los retos de la universidad para co-generar el conocimiento con otros actores de la sociedad. Cuestiona, en concreto, el esquema que empaqueta el conocimiento generado en la universidad en forma de artículos, libros, informes o conferencias y lo comunica de forma lineal a los otros actores

del territorio, sin que exista un diálogo que permita a estos aportar su propio conocimiento.

El artículo se divide en tres apartados. El primer apartado examina la relación entre la universidad y la sociedad y pone de manifiesto la necesidad de explorar una nueva división del trabajo en la producción de conocimiento que pueda responder a los retos de la sociedad. El segundo apartado presenta el caso dividido en tres secciones. La primera sección plantea el contexto en el que se desarrolla el caso. La segunda sección explica el punto de partida del caso: el borrador de un libro que inicialmente iba a comunicarse bajo el esquema lineal descrito en el párrafo anterior. La tercera sección describe el proceso de construcción de un espacio dialógico para comunicar dicho conocimiento a través de la investigación acción. El último apartado del artículo presenta la discusión del caso a modo de conclusión.

1. La universidad y su relación con la sociedad

La concepción de la investigación en la universidad, en nombre de la objetividad ante los problemas, tradicionalmente se ha sostenido por un planteamiento demarcacionista y lineal entre aspectos científicos y sociales de la investigación. Aquella tradición vinculaba la investigación académica a la búsqueda de conocimiento verdadero, fecundo y coherente, regida exclusivamente por valores cognitivos y un conjunto de métodos mediante los cuales se certifica el conocimiento genuino. A esta particularidad se sumaba otra de carácter normativo, según la cual la garantía de la buena ciencia, o de la investigación responsable, es la propia acción del investigador en base al respeto de las normas científicas (Douglas, 2009). Asimismo, el investigador, guiado por la curiosidad y su anhelo por descubrir e interpretar la evidencia interna del mundo real, físico y social, aislaba de sus reglas y normas las consecuencias del uso del conocimiento generado y la satisfacción de las necesidades humanas y el conocimiento beneficioso para la sociedad (Brown & Guston, 2009).

En este sentido, la universidad y su relación con la sociedad se han regido por una clara división funcional y moral del trabajo (Van den Daele, 1978). Más concretamente, la autoridad epistémica y la organización de la investigación han estado sometidas a una serie de presupuestos

que guían y dan sentido a la producción de conocimiento. La perspectiva sociológica clásica señala que “el objetivo institucional de la ciencia es la extensión del conocimiento certificado” (Merton, 1942: 270). Esta peculiaridad de la ciencia se observa sobre un principio que ha reconocido y estimulado la labor del investigador, a saber, la libertad e independencia de la investigación académica con el objetivo de generar el conocimiento por su propio bien. Unido a ello, el reconocimiento estandarizado y profesional se ha establecido en virtud del grado de verosimilitud, el valor científico, la originalidad y la publicidad del conocimiento (Polanyi, 1961). A todo ello precede una visión lineal y positivista de la investigación, que ha beneficiado un modelo de proceder y evaluar caracterizado por la metodología cuantitativa, el modelo acumulativo del conocimiento científico y una lógica con pretensión universal.

Esta imagen de la investigación y su relación con la sociedad, nunca exenta de debate, está sometida a una revisión continuada (Rip, 2012). Al respecto existen consideraciones muy diversas: algunas insisten en la naturaleza compleja de los retos que como sociedad se deben acometer, otras reparan en la contribución económica y social de la universidad, y otras más destacan la ampliación del capital cognitivo a organizaciones ajenas al entramado académico y universitario, o resaltan una imagen diferente de los resultados esperados. En cualquier caso, estos cambios, aunque de forma y grado desiguales, informan de la necesidad de estimular programas y estrategias de colaboración para activar la intensidad, calidad y densidad de la investigación. Dicho de otra manera, aquellas consideraciones dejan entrever un giro epistemológico y social en la forma de comprender y organizar las interacciones entre el conocimiento académico y la vida institucional, comunitaria y empresarial (Bonaccorsi & Daraio, 2007).

Todo ello viene a demandar políticas de vinculación socialmente más robustas, a la vez que los planteamientos demarcacionistas arriba subrayados se muestran altamente inoperantes (Felt & Wynne, 2007). A ello se debe que paulatinamente las políticas de investigación ponen mayor énfasis en los problemas y desafíos a resolver, en vez de en las disciplinas y áreas de conocimiento, a la vez que una mayor sensibilidad contextual acentúa el carácter distribuido y colectivo del conocimiento (Kuhlmann & Rip, 2018). De esta manera, la suposición tradicional

sobre el descubrimiento experto como revelación de verdades objetivas, está siendo desplazada por una perspectiva según la cual los distintos valores, conocimientos y expectativas se integren en los procesos de investigación e innovación y los resultados se alineen mejor con las distintas visiones, necesidades y preferencias sociales (Eizagirre, 2017).

Esto, de alguna manera, cuestiona que la peculiaridad de la investigación en la universidad sea la consideración de que el propio conocimiento es el principal producto y propósito de las investigaciones. No obstante, la emergencia de una nueva modalidad de organizar, producir y validar el conocimiento en contextos de aplicación, que trasciende los roles preestablecidos, no está reñida con la calidad y excelencia científica (Ziman, 1998). En este mismo sentido, un interés creciente por la resolución de problemas y la investigación orientada por retos no comporta necesariamente el rechazo de la idea de que la ciencia sea una estrategia epistémica de un valor considerable y, de sus características sociales.

Por el contrario, el reconocimiento paulatino de la naturaleza distribuida de la expertise y la colaboración de organizaciones distintas, todas ellas portadoras de conocimientos, valores e intereses, favorece la adaptación a contextos, ambientes y usuarios diferenciados, al mostrar una mayor variedad, robustez y sensibilidad contextual (Callon et al., 2009). Estos cambios vienen a señalar una nueva división del trabajo, más compleja e interactiva, que advierte un régimen de investigación distribuido, en el que interactúan y colaboran distintos profesionales y públicos de la sociedad civil, como respuesta a las necesidades y aspiraciones sociales.

Ello requiere, sin embargo, una singular perspectiva sobre la naturaleza, el sentido y los propósitos de la universidad. Por una parte, somete la autoridad epistémica y la organización de la investigación a la cooperación con otros actores y propósitos extra-académicos. Por otra parte, aboga por comprender la universidad en términos más relacionales y reivindica el carácter abierto de los procesos de investigación e innovación (Eizagirre et al., 2017).

2. Etorkizuna Eraikiz como espacio de experimentación del rol co-generativo de la universidad: el caso del espacio de encuentro para facilitadores

2.1. Introducción al caso

El apartado anterior planteaba la necesidad de explorar una nueva división del trabajo, más compleja e interactiva a la hora de generar conocimiento que responda a los problemas de la sociedad. Para ello, se decía, es necesaria la interacción y colaboración entre investigadores universitarios de diferentes disciplinas y entre estos y distintos profesionales y públicos de la sociedad civil.

El caso que se aborda a continuación es un proyecto desarrollado con el objetivo de construir un espacio de encuentro para facilitadores del desarrollo territorial en el contexto de Etorkizuna Eraikiz, programa liderado por la Diputación Foral de Gipuzkoa (DFG). Dicho proyecto se puede interpretar como un proceso experimental de construcción de un espacio para la colaboración no sólo entre investigadores sino entre estos y distintos profesionales vinculados, en este caso, a la facilitación del desarrollo territorial. Se trata por lo tanto de un experimento sobre el rol interactivo de la universidad con otros actores del territorio. Siguiendo el lenguaje utilizado en la investigación acción, que inspiró la metodología del proceso en el caso, se trata de un experimento sobre el rol co-generativo de la universidad en su objetivo de generar conocimiento útil para la resolución de los problemas de la sociedad.

El papel co-generativo de la universidad se abordó en el proyecto desde la perspectiva de la comunicación del conocimiento académico, campo que una de las autoras de este artículo estaba abordando en el contexto de su tesis doctoral. El planteamiento de partida era que una universidad que quiere co-generar el conocimiento para que este responda de forma más directa a las necesidades de la sociedad, no puede seguir un esquema de comunicación lineal con la sociedad. En dicho esquema, el conocimiento se genera en la universidad y después se comunica a los actores en formatos como los informes, artículos, libros, seminarios sin que los actores del territorio tengan la opción de dialogar con los investigadores y contribuir a la construcción de dicho

conocimiento. Desde ahí se planteó un reto a dos de los autores de este artículo, para que experimentaran una forma distinta de comunicar un borrador de libro sobre el que estaban trabajando. Dichos contenidos se habían construido pensando en el formato libro, por lo que respondían al proceso habitual de producción académica. Sin embargo, el trabajo realizado a partir de esos borradores permite hablar de una nueva forma de comunicar el conocimiento académico que avanza en la dirección planteada en el marco teórico rompiendo la tradicional división del trabajo.

2.2. El punto de partida: el borrador de un libro

Tal y como se señalaba, el punto de partida del proceso fue un borrador escrito por dos de los autores de este artículo, que iba a comunicarse en forma de libro. El contenido del libro podría, a priori, parecer intrascendente en términos de la reflexión de cómo se comunicó. Sin embargo, de cara a trasladar con más claridad quiénes fueron los actores con los que posteriormente se co-generó conocimiento, conviene entender cuál era el contenido de dicho borrador. Es por ello que en esta sección se describe el punto de partida del proceso: el borrador que posteriormente se convirtió en un libro de la Serie de Desarrollo Territorial de Deusto con el título *Actores Facilitadores del Desarrollo Territorial. Una Aproximación desde la Construcción Social* (Costamagna & Larrea, 2017).

El libro plantea un argumento inicial de que las personas facilitadoras son un elemento relevante para que los procesos de desarrollo territorial funcionen, y sin embargo, su papel se ha conceptualizado muy poco y cuando se ha hecho, se les ha atribuido un papel neutral que no responde a la interpretación que los autores del libro hacen de su naturaleza en la práctica. Por ello, el libro plantea los pasos para reinterpretar esta figura y ayudar al lector a encontrarse a sí mismo como persona facilitadora de procesos de desarrollo territorial.

El primer paso en este camino es entender el origen de esta interpretación de la facilitación, que es doble: el enfoque pedagógico (gestado en América Latina) y la investigación acción para el desarrollo territorial (que tiene sus raíces en la colaboración entre entornos de investigación del País Vasco y Noruega). Estas aproximaciones permiten argumentar que el desarrollo territorial es

un proceso complejo y los procesos complejos no se pueden desarrollar en términos de ordeno y mando ni permiten, a través del análisis, “encontrar” las soluciones. Dichas soluciones hay que “construirlas” y ello requiere desarrollar procesos de construcción social. El libro sostiene que en el desarrollo territorial frecuentemente no se han distinguido los problemas complicados (en los que existe una solución que se puede descubrir a través del conocimiento experto) de los complejos (problemas en que no existe una solución a descubrir, sino que hay que construirla de forma contextual). Por ello se ha intentado resolver problemas complejos como complicados, a través de lógicas lineales y decisiones jerárquicas. La figura de la persona facilitadora se plantea, en cambio, como alguien que puede generar las condiciones para que otros actores reflexionen, decidan y actúen para *construir* las soluciones de forma colaborativa.

Tras plantear este marco, los autores del libro proponen la figura del actor facilitador, que rompe con la imagen de facilitador profesional neutral y propone que los distintos actores del territorio, ya sean de la política, la empresa y la universidad, pueden tener intereses propios y aun así ser legitimados por otros actores para facilitar un proceso. Una vez definida esta figura, el libro aborda el liderazgo del actor facilitador, que se define como un liderazgo relacional. El libro se plantea además la pregunta de si los facilitadores nacen o se hacen y, por lo tanto, si es posible formar a facilitadores. Partiendo de una hipótesis de trabajo de que sí lo es, se plantean una serie de roles de las personas facilitadoras y las capacidades individuales y colectivas que se requieren para que dichos roles se puedan abordar.

El objetivo de los autores del libro es provocar la reflexión del lector sobre su propio papel en el desarrollo territorial viendo si el marco conceptual de la facilitación y sus características ayudan a entender parte de sus experiencias vividas.

Este contenido era apropiado para experimentar una nueva forma de comunicar conocimiento académico no sólo porque los autores del libro estuvieran dispuestos a participar en el proceso, sino también porque el propio contenido está orientado a generar capacidades de facilitación en un contexto de multidisciplinariedad y co-generación. Por lo tanto, era previsible que los potenciales lectores de este libro fueran personas con una actitud a priori favorable a participar en un proceso co-generativo.

Considerando la participación directa de todos los autores de este artículo en el proceso de investigación acción que construyó el espacio dialógico, se ha optado por utilizar la tercera persona del plural en las siguientes secciones.

2.3. La construcción, a través de la investigación acción, de un espacio dialógico para comunicar el libro sobre facilitadores

Para responder a la pregunta de “cómo” comunicar el libro sobre actores facilitadores, desarrollamos un proceso de investigación acción basado en el modelo co-generativo de Greenwood y Levin (2007). La investigación acción se plantea como una estrategia para el cambio que mediante ciclos de reflexión-acción-reflexión genera aprendizajes que resuelven un problema en la práctica y generan nuevo conocimiento relevante en el ámbito académico.

Tal y como señalábamos, en el proceso de investigación acción participamos los cuatro autores de este artículo. Partíamos del objetivo definido en términos de “comunicar el libro de forma co-generativa” pero jugamos diferentes roles. Los autores del libro jugaron el rol de dueños del problema, mientras la autora que en aquel momento realizaba su tesis doctoral, diseñó

el proceso a partir de un marco analítico construido como resultado de una revisión de la literatura sobre Investigación e Innovación Responsables (IIRs) y Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social (CDCS). Por su parte el cuarto autor, que desempeñó el rol de amigo crítico, mantuvo un diálogo constante con la doctoranda, ayudándola a reflexionar sobre el desarrollo del proceso y sugiriendo nuevas líneas de discusión. También se integraron, en diferentes momentos, profesionales con conocimiento sobre tecnologías de la información; comunicación y diseño audiovisual y gestión de proyectos. En la última etapa participó también un grupo piloto formado mayoritariamente por doctorandos e investigadores.

En cada uno de los talleres los marcos conceptuales presentados por la doctoranda disparaban la reflexión de los autores del libro a la luz del reto planteado de “cómo” comunicar el conocimiento sobre la figura de los actores facilitadores. A partir de la reflexión los autores tomaban decisiones que se llevaban a la acción. Al finalizar el proceso dichas acciones se habían materializado en un espacio digital dialógico para comunicar el conocimiento sobre la figura de los actores facilitadores. La Tabla 1 presenta un resumen del proceso.

Tabla 1. El proceso de investigación acción: conceptos y decisiones tomadas

Concepto/ fecha del taller	Decisiones
La comunicación como proceso. (Marzo 7, 2017)	Diseñar un <i>viaje</i> en dos etapas: -Un viaje interactivo en el que los viajeros interiorizan los aportes de los autores y los de los viajeros que han pasado antes que ellos por las diferentes paradas. -Un lugar de encuentro al final del camino en el que el libro se siga escribiendo.
La interacción de conocimientos diferentes. (Abril 12, 2017)	-Diseñar el viaje interactivo con espacios que permitan visualizar que en cada parada del viaje tiene lugar un diálogo diferido entre los autores y los viajeros sobre los diferentes capítulos del libro.
La inclusión de perspectivas, vivencias y expectativas. (Mayo 9, 2017)	-Formular preguntas en cada parada que inviten a los viajeros a reflexionar sobre los capítulos del libro conectando con su propio conocimiento teórico y práctico.
Comunidades de aprendizaje. (Junio 13, 2017)	-Que el lugar de encuentro al final del camino se construya a partir de un diálogo emergente entre los viajeros que hayan completado el viaje. -Que la responsabilidad de mantener vivo el diálogo sea colectiva.

Fuente: Elaboración propia.

2.4. El resultado: un espacio para el encuentro de actores facilitadores

El resultado tangible del proceso descrito en la sección anterior, es un espacio abierto en la web (<https://dgroups.org/groups/perfad>) en que se invita a los participantes a realizar un viaje que desemboca en un ágora o plaza en la que se pueden encontrar con otros viajeros interesados en la facilitación del desarrollo territorial.

Una de las preocupaciones constantes a lo largo de los talleres fue la necesidad de diseñar un proceso dialógico realista y sostenible. Esta reflexión fue clave en el diseño del espacio como un proceso dividido en las dos etapas señaladas anteriormente: el viaje y la plaza.

a. El viaje interactivo

El viaje interactivo, se plantea como un diálogo diferido que se desarrolla a lo largo de un recorrido con diferentes paradas. En cada una de ellas los viajeros tienen la posibilidad de acceder tanto a los capítulos originales escritos por los autores como a material audiovisual preparado por los autores para acercar dichos capítulos a los

viajeros. Pero sobre todo, los viajeros tienen la posibilidad de compartir sus reflexiones sobre los contenidos del libro y leer las contribuciones que han ido dejando los viajeros que han pasado por dichas paradas antes que ellos. Este diálogo diferido es, siguiendo los criterios de realismo y sostenibilidad, la fórmula intermedia entre la ausencia total de diálogo y el diálogo en tiempo real entre autores y lectores del libro. Esta fórmula intermedia se consideró necesaria porque el formato tradicional de comunicación del conocimiento a través de un libro no hubiera dado lugar para desarrollar ningún tipo de diálogo pero, a su vez, la exigencia de mantener un diálogo continuo hubiera resultado insostenible para los investigadores. El concepto de diálogo diferido permitió encontrar un punto intermedio entre ambos extremos.

La Figura 1 muestra una de las paradas del viaje. El espacio de la izquierda captura la voz de los autores del libro a través de textos y material audiovisual. Los vídeos en los que los autores se dirigen directamente a los viajeros complementan los capítulos del libro. El espacio de la derecha captura las reflexiones que al respecto hacen los viajeros.

Figura 1. Un viaje interactivo en el que se desarrolla un diálogo diferido

Voz de los autores

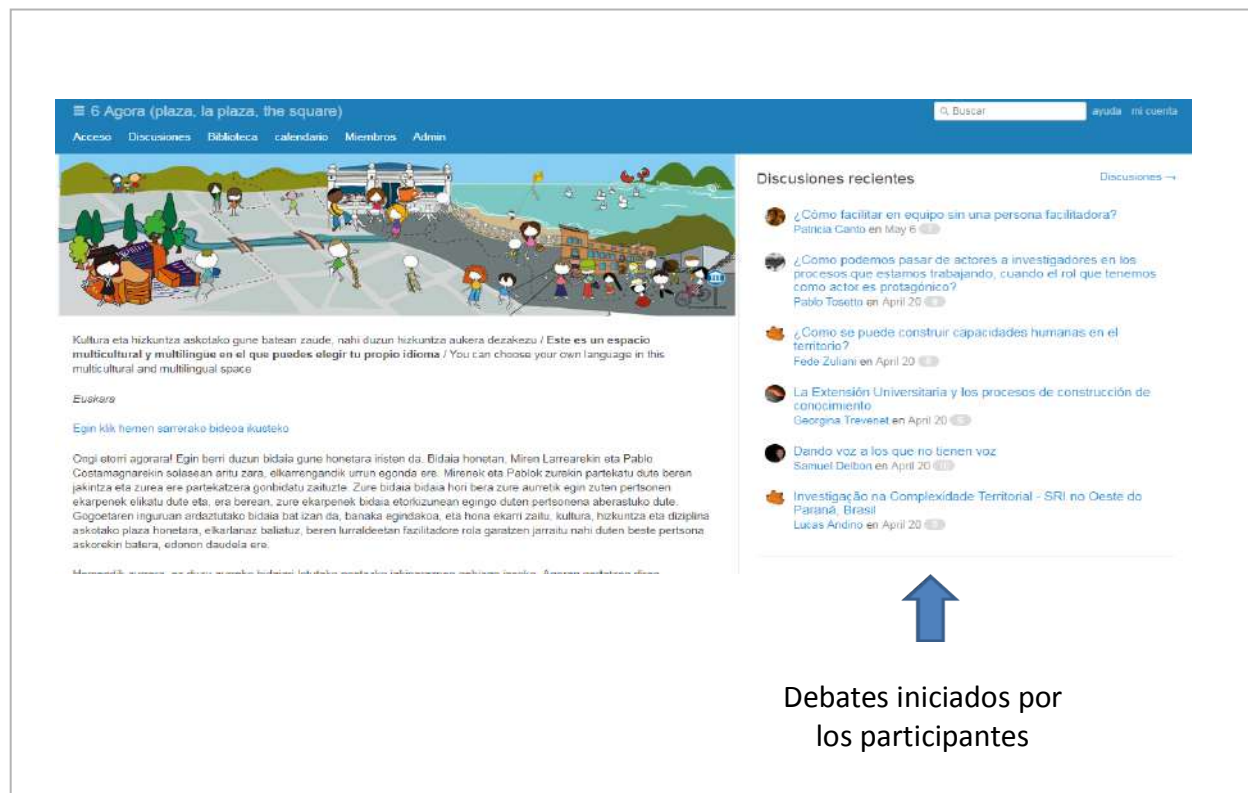
Fuente: <https://dgroups.org/groups/perfad>

En el momento de escribir este artículo han iniciado el viaje 183 personas localizadas en distintos lugares del mundo: Argentina: 73; País Vasco: 51; Uruguay: 22; Brasil: 9; México: 6; Finlandia: 5; Colombia: 3; Perú: 3 y una persona de cada uno de los siguientes: Alemania, Chile, Cuba, Ecuador, Italia, Kenia; Nigeria, Noruega, Reino Unido, República Dominicana y Vietnam. Entre ellas hay docentes, investigadores y hacedores de políticas públicas y privadas.

b. El ágora o plaza como punto de encuentro

Por su parte, la segunda etapa del proceso, menos vinculada a los contenidos directos del libro y más directamente interactiva se definió como un espacio en el que “seguir escribiendo el libro”. Se configuró como un ágora, un espacio emergente que exige una implicación más continua a los autores pero en el que la responsabilidad de mantener el diálogo vivo es colectiva. Es decir, el libro se sigue escribiendo, pero ya no únicamente por los autores sino por todas las personas que forman parte del espacio y plantean debates y reflexiones sobre la facilitación del desarrollo territorial. La Figura 2 muestra este espacio emergente.

Figura 2. Un espacio emergente en el que seguir escribiendo el libro



Fuente: <https://dgroups.org/groups/perfadt>

En el momento de escribir este artículo, de las 183 personas que iniciaron el viaje, 54 se han integrado al ágora y 15 personas han participado en los debates planteados. La distribución de estas personas es Argentina: 31; País Vasco: 10; Uruguay: 6; Finlandia: 3; y una persona de Brasil, Italia, México y Nigeria.

Como ejemplo de una de las discusiones desarrolladas en el ágora, presentamos la siguiente, que conecta con la discusión sobre la invisibilidad de la persona facilitadora planteada en el libro¹:

¹ Se cuenta con el permiso de todos los autores de los fragmentos incluidos en este artículo para su publicación en el mismo.

“Yo me animo a compartir una experiencia muy reciente vivida en un proyecto de investigación-acción que facilito. En un momento dado, me di cuenta de que se me estaba invisibilizando como facilitadora. Ocurrió cuando una de las policy -makers del proceso, en una presentación para presentar su estrategia para apoyar el desarrollo local, se refirió a las acciones definidas como resultado del proceso de investigación-acción pero no mencionaba el espacio de reflexión-acción que comparte con nosotros, los investigadores [...]”.

Espacio de Facilitadores, 18 de noviembre de 2017

Un fragmento de la discusión que siguió a esta intervención es:

“Creo que parte de la no valoración del rol de los facilitadores en los procesos de desarrollo territorial, se debe a que muchas de las personas facilitadoras creíamos en la importancia de la invisibilidad de ese rol. Hoy considero lo contrario”.

Espacio de Facilitadores, 21 de noviembre de 2017

Este debate generó un total de 24 intervenciones en las cuáles diferentes actores del territorio (investigadores y otros) entablaron un diálogo sobre este aspecto que se aborda en el libro pero que en el diálogo se reformula a partir de las experiencias de los diferentes actores.

Entendemos que con estos procesos se materializa un proceso de co-generación de conocimiento vinculado al libro, pero que trasciende los contenidos presentados en el mismo. Por ello interpretamos que este modo de comunicar el libro responde a los nuevos modos co-generativos que se le plantean como reto a la universidad y que pueden abrir caminos para procesos de construcción de conocimiento co-generativos y orientados a la resolución de problemas concretos. Se modifica la división del trabajo, hay un enfoque colectivo donde vale el conocimiento de los actores.

Una de las características de este proceso ha sido que en el punto de partida se contaba ya con unos contenidos elaborados por los investigadores. El planteamiento por lo tanto no sustituye el esfuerzo inicial de conceptualización y teorización

de los investigadores por un espacio en que el conocimiento se construye de forma dialógica. Lo que se plantea es la complementariedad de ambas aproximaciones en un marco en el que hay momentos en que los investigadores trabajan por su cuenta y momentos en que interactúan con sus “lectores” en nuevos procesos de construcción de conocimiento.

3. Discusión del caso: conclusiones

Tras haber compartido el marco teórico y el caso práctico, pasamos a continuación a explicitar las conexiones entre los mismos para poder construir las conclusiones del artículo. Considerando que estamos ante un debate que toma fuerza, pero para el que la universidad no siempre tiene respuestas, planteamos la discusión no en términos de *recomendaciones*, sino en torno a cuatro *retos*:

- a) Crear conocimiento socialmente relevante;
- b) Superar la división de funciones en la creación de conocimiento: la universidad lo crea y la sociedad lo asimila;
- c) La legitimación del conocimiento co-generado;
- d) El cambio de cultura dentro de la universidad para poder co-generar.

Un primer reto que identificábamos para la universidad en el primer apartado es el de generar *conocimiento socialmente relevante*. Para ello es necesario trascender los planteamientos epistemológicos, metodológicos y teóricos que organizan la producción del conocimiento alrededor de silos disciplinares ya que la complejidad de los retos de la sociedad demanda miradas configuradas desde la interacción entre diferentes disciplinas.

La multidisciplinariedad se ha materializado en el proyecto de dos formas distintas. En primer lugar, el diseño del espacio interactivo de comunicación del libro sobre actores facilitadores es el resultado de una mirada multidisciplinar (economía, comunicación, filosofía, tecnologías de la información y diseño audiovisual) a un problema concreto: la necesidad de que la universidad aporte su conocimiento de una manera que contribuya al cambio en el territorio. Por otra parte, se trata de un espacio diseñado para experimentar con la interacción entre diferentes disciplinas y entre diferentes actores académicos y extra-académicos.

Una de las personas que terminó el viaje compartió que lo que más le había gustado fue:

“...el poder conocer la experiencia y opinión de otros actores. Sobre todo, el debate interno que me ha surgido al discrepar o entender de otra manera lo expuesto y el poder trabajarlo para ser capaz de construir una visión conjunta.”

Cita tomada del cuestionario que responden los viajeros que han terminado el viaje interactivo (11 de enero de 2018).

Un segundo reto es que no es suficiente con salir de la lógica de silos disciplinares, también es necesario *superar la división de funciones* por la que frecuentemente se sobreentiende que la universidad produce el conocimiento y posteriormente la sociedad lo recibe y lo aplica. La estrategia interactiva de comunicación del conocimiento sobre actores facilitadores intenta superar esa división creando un espacio en el que “el libro se siga escribiendo” pero en donde la responsabilidad de escribirlo ya no es solo de los autores sino de todos los que conforman dicho espacio. Esta transición a nuevas formas de producción de conocimiento tiene la difícil tarea de aunar los criterios de calidad científica con la relevancia social y la sensibilidad contextual.

Ello requiere un cambio en la universidad, puesto que se amplían y descentralizan los ámbitos dotados de conocimiento, de manera que debe saber desplegar nuevas capacidades vinculadas al reconocimiento mutuo, la colaboración y el aprendizaje cooperativo. Pero no sólo la universidad se ve ante la necesidad de cambiar. Este tipo de proceso también demanda variaciones en otros ámbitos de la sociedad en los que los actores territoriales deben pasar de receptores pasivos a co-generadores de conocimiento, con los consiguientes miedos, falta de práctica y tiempos dedicados a la reflexión. Uno de los participantes del espacio de facilitadores lo expresaba de la siguiente manera:

“El esfuerzo está por comprender que es un espacio de aprendizaje colectivo, en donde todas las opiniones generan aportes...fácil decirlo, pero un poco más complejo llevarlo a cabo”...

Espacio de Facilitadores, 6 de abril de 2018

Lo anterior nos lleva al tercer reto, que se planteaba en el plano teórico en el primer apartado: ¿Cómo legitimar en la academia el nuevo conocimiento co-generado entre ciencia y sociedad? El carácter co-generativo mejora las posibilidades de que el conocimiento generado ayude a resolver los problemas al integrar en el proceso el conocimiento de los actores que mejor conocen dichos problemas. Pero al no ser un conocimiento producido bajo los supuestos imperantes sobre la producción científica, el conocimiento co-generado plantea dificultades a la hora de integrarlo de nuevo en el debate académico. Es por ello que, para que un modo de generación de conocimiento colaborativo y abierto no suponga una penalización en la trayectoria de los investigadores, es importante construir mecanismos de legitimación de este tipo de conocimiento en la academia.

A modo de ejemplo, una investigación que integre en su diseño distintas perspectivas, incluya diferentes actores y diversifique las fuentes del conocimiento, reflexione activamente en aras a integrar las consideraciones socio-económicas y sea flexible para cambiar la trayectoria y su orientación como respuesta a los aprendizajes, los valores y las necesidades, apela a una profunda revisión de los supuestos epistemológicos y metodológicos tradicionales sobre la naturaleza y el sentido de la investigación. A ello se suman otros obstáculos, como son aquellos referidos a los tiempos y a los propósitos de la actividad investigadora, a la estructura organizativa y funcional de las universidades, o a los modelos y criterios que regulan e incentivan los distintos programas de evaluación de la calidad y acreditación. En relación con esto último, las estructuras evaluativas sobre acreditación nacional que regulan el sistema de promoción profesional y sus instituciones, que controlan e incentivan la investigación, las publicaciones y la carrera académica en las universidades, están claramente pensadas para un modelo muy singular de universidad que plantea dificultades para integrar propuestas como la presentada en este artículo. La pregunta queda abierta: ¿Cómo se legitima el conocimiento co-generado en el registro que propone este artículo?

Relacionado con los anteriores, un cuarto y último reto es el cambio de cultura requerido en la universidad para poder integrar con naturalidad los modelos co-generativos. ¿Cómo confronta hoy en día la universidad la llamada a la co-generación?

¿Cómo se posicionan los investigadores individuales ante la facilitación de procesos de co-generación de conocimiento entre actores diferentes? Esto requiere un profundo cambio en las rutinas y conductas que superan la decisión individual del investigador. En el fondo, se trata de repensar las dimensiones que afectan al proceso y el propósito de la investigación. En el párrafo anterior se han señalado algunas de las dificultades y resistencias, muchas de ellas de un carácter organizativo y estructural. En cualquier caso, hay que tejer también mimbres para un cambio cultural dentro de la universidad y a corto plazo, en el contexto concreto que se ha analizado en este artículo, dicho cambio puede llegar de la mano de cursos de doctorado y de formación de investigadores en los que se planteen este tipo de procesos. El espacio construido para el encuentro de facilitadores puede servir este objetivo.

En ese sentido, creemos necesario poner en valor la experimentación. Los autores de este artículo hemos tenido, gracias a un programa de la

administración pública (Etorikizuna Eraikiz), la oportunidad de experimentar con un espacio en el que el conocimiento académico se comparte de forma dialógica. Esta oportunidad ha creado las condiciones para generar capacidades en la propia universidad y en otros actores del territorio en el marco de la única gobernanza posible en este camino: aquella en la que los diferentes actores, investigadores y no investigadores, colaboran en la construcción del conocimiento que ayude a superar los retos del territorio.

Agradecimientos

Los autores agradecen a Rakel Vázquez, Maite Reizabal e Idoia Egaña la contribución de su conocimiento en la construcción del espacio de encuentro. Agradecen a la Diputación Foral de Gipuzkoa el apoyo recibido para el desarrollo del proyecto “Universidad y gobernanza colaborativa el despliegue de las capacidades de facilitación”.

Referencias

- Aranguren, M. J., Franco, S., Horta, R. and Silveira, L. (2016). Retos y aprendizajes de institutos de investigación transformadora. *Journal of Technology Management and Innovation*, 11(1), 69-79. DOI: 10.4067/S0718-27242016000100010
- Bonaccorsi, A. and Daraio, C. (2007). *Universities as Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. DOI: 10.4337/9781847206848
- Brown, M. and Guston, D. (2009). Science, democracy, and the right to research. *Science and Engineering Ethics*, 15(3), 351-366. DOI: 10.1007/s11948-009-9135-4
- Callon, M., Lascoumes P. and Barthe Y. (2009). *Acting in an Uncertain World: An Essay on Technical Democracy*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Costamagna, P. and Larrea, M. (2017). *Actores facilitadores del desarrollo territorial. Una aproximación desde la construcción social*. Bilbao: Publicaciones Deusto. <http://www.orquestra.deusto.es/es/investigacion/publicaciones/libros-informes/desarrollo-territorial/1202-actores-facilitadores-desarrollo-territorial-construccion-social>
- Douglas, H. (2009). *Science, Policy, and the Value-Free Ideal*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.
- Eizagirre, A. (2017). Investigación e innovación responsables: retos teóricos y políticos. *Sociología. Problemas e Prácticas*, 83, 99-116. DOI: 10.7458/SPP2017834400
- Eizagirre, A., Rodríguez, H. and Ibarra, A. (2017). Politicizing responsible innovation: responsibility as inclusive governance. *International Journal of Innovation Studies*, 1(1), 20-36. DOI: 10.3724/SP.J.1440.101003
- Felt, U. and Wynne, B. (2007). *Taking European knowledge society seriously*. Report of the Expert Group on Science and Governance to the Science, Economy and Society Directorate, European Commission. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5d0e77c7-2948-4ef5-aec7-bd18efe3c442/language-en>
- Greenwood, D. and Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research* (2nd ed.). Thousand Oaks (California): Sage.
- Karlsen, J. and Larrea, M. (2015). *Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo*. Bilbao: Publicaciones Deusto. <http://www.orquestra.deusto.es/es/investigacion/publicaciones/libros-informes/desarrollo-territorial/206-desarrollo-territorial-investigacion-accion-innovacion-traves-dialogo>
- Kuhlmann, S. and Rip, A. (2018). Next-generation innovation policy and grand challenges. *Science and Public Policy*. DOI: 10.1093/scipol/scy011

- Merton, R. (1942) [1973]. The normative structure of science. In R. Merton and N. Storer (eds.), *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations* (pp. 267-278, Ch. 13). Chicago: The University of Chicago Press.
- Oswald, K., Gaventa, J. and Leach, M. (2017). Introduction: interrogating engaged excellence in research. *IDS Bulletin*, 47(6), 1-18. DOI: 10.19088/11968-2016.196
- Polanyi, M. (1961). The republic of science: its political and economic theory. *Minerva*, 1(1), 54-74. DOI: 10.1023/A:1026591624255
- Rip, A. (2012). Protected spaces of science: their emergence and further evolution in a changing world. In: M. Carrier and G. Michael (eds.), *Science in the Context of Application: Methodological Change, Conceptual Transformation, Cultural Reorientation* (pp. 197-220, Ch. 14). Dordrecht: Springer.
- Tandon, R., Singh, W., Clover, D. and Hall, B. (2017). Knowledge democracy and excellence in engagement. *IDS Bulletin*, 47(6), 19-36. DOI: 10.19088/1968-2016.197
- Trencher, Y., McCormick, K. B. and Doll, C. (2014). Beyond the third mission: exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151-79. DOI: 10.1093/scipol/sct044
- Van den Daele, W. (1978). The ambivalent legitimacy of the pursuit of knowledge. In: B. Egbert and G. Michael (eds.), *Proceedings of the Conference Science, Society and Education* (pp. 23-61, Ch. 2). Amsterdam: Free University Bookshop.
- Ziman, J. (1998). *Real Science: What It Is, and What It Means*. Cambridge: Cambridge University Press.