

Resumen

La Universidad Cooperativa de Colombia siempre tuvo frente a sí el reto de adaptarse al entorno para identificar necesidades y aportar a sus soluciones. Los cambios acelerados ocurridos en la segunda mitad del siglo xx y, sobre todo, aquellos que fueron impulsados en las dos primeras décadas del siglo xxi presionaron a la Universidad para generar cambios internos. Este capítulo presenta un análisis sobre los cambios del entorno, las transiciones múltiples como las nuevas circunstancias en el desarrollo del poder económico y político, el crecimiento de la oferta de productos gracias a las innovaciones tecnológicas y el surgimiento de nuevos grupos dentro de las sociedades. Asimismo se examinan las transformaciones internas a la Universidad en su misión y visión, en sus valores corporativos, en su organización y en sus planes estratégicos, en su horizonte de sentido y en su vocación para responder a la sociedad local, regional y global. Entre esos cambios, el lugar asignado a la investigación ha sido un rasgo que define la esencia misma de la Universidad. Este capítulo se ocupa de explorar estos cambios y encontrarlos su sentido original en los contextos nacionales e internacionales. Quien se haya desvinculado unos años de la Universidad y nuevamente se acerque a ella se sorprenderá de sus transformaciones, sobre todo en la entrada al tercer milenio.

Palabras clave: cambios, Universidad Cooperativa de Colombia, nuevo milenio, organización universitaria.

Abstract

The Universidad Cooperativa de Colombia has always faced the challenge of adapting to the environment to identify needs and provide solutions. The accelerated changes occurred in the second half of the 20th century and, above all, those promoted in the first two decades of the 21st century, pushed the University to make internal changes. This chapter presents an analysis of changes in the environment; multiple transitions, such as new circumstances in the development of economic and political power; the growth of product supply thanks to technological innovations; and the emergence of new groups within societies. It also examines the University's internal transformations of its mission and vision, corporate values, organization and strategic plans, horizon of meaning, and commitment to respond to local, regional, and global societies. Among those changes, the place assigned to research has been a trait defining the very essence of the University. This chapter focuses on exploring these changes and finding its original significance in national and international contexts. An individual who has been disconnected from the University for a few years and returns to it in the present will be surprised of its transformations, especially at the beginning of the third millennium.

Keywords: Changes, Universidad Cooperativa de Colombia, new millennium, university organization.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. E. (2015). Las universidades en el nuevo milenio. En *La institucionalización de la investigación en Colombia: revisión histórica de una universidad nacional y regional* (pp. 25-71). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>

Conocimientos relevantes en la formación de los profesionales

Acabamos de dejar los primeros dos mil años de la era cristiana e iniciamos un nuevo milenio. Los veinte años finales del siglo anterior han sido caracterizados como una fase de “transiciones múltiples”, entendidas como un reordenamiento envolvente del manejo del poder y el fin de la bipolaridad como ejes de las relaciones internacionales en el campo político, la fuerza acumulada del neoliberalismo económico y las innovaciones en la producción material con sus efectos en las relaciones de trabajo, la interdependencia de los mercados financieros y la globalización del intercambio, la extensión de la cobertura en la cultura y los cambios en las organizaciones sociales con el surgimiento de grupos, movimientos y organizaciones alternativos (Rodríguez, 1999; Castells, 1999; 2011; García, 1997; Unesco, 1998).

Dichas transformaciones presentan un escenario donde los cambios se hacen envolventes e irreversibles, los cuales ejercen presión sobre las instituciones de educación superior para que produzcan adaptaciones a estas dinámicas. Las universidades, por su parte, han recibido el legado de generar y movilizar “conocimientos relevantes” (Castells, 2011, p. 551) mediante la preparación de personas para el desempeño creativo en el nuevo entorno. Los conocimientos relevantes se refieren a aquellos que son generados mediante sistemas de redes de investigadores y sobre los cuales se puedan desarrollar teorías formalmente fundamentadas. Entretanto, se requiere avanzar en investigación para acceder a niveles más comprensivos que den cuenta de la complejidad que representan las realidades que surgen como fruto de las grandes transformaciones en el mundo producidas por la modernización y la modernidad (Clark, 1997; García, 1996).

La universidad viene de cambios y provoca nuevos cambios

Tres grandes momentos históricos han determinado el devenir de la educación superior. El primero fue su constitución y consolidación en las civilizaciones antiguas. Grecia y Roma clásicas, Egipto y China antiguos, son referencias necesarias cuando se plantea el tema del origen y de las primeras experiencias de este tipo de instituciones en la humanidad. El segundo momento se identifica en la transformación de esa tradición, pasada por la Edad Media europea, y que coincide con la primera fase de la globalización, es decir, el momento de la gran expansión

europea hacia lo que actualmente son Asia, África, Oceanía y América, en la cual se experimenta, como parte de ese proceso, el capitalismo centrado en la producción, impulsado por los inventos y experimentos, y por la racionalidad en la generación de conocimiento. Fue la época de la introducción de la lógica experimental, del conocimiento positivo, del control racional sobre los fenómenos naturales y sociales. El tercer momento es el que vivimos en la actualidad, que requiere otras maneras de concebir la historia y la intervención de los seres humanos en ella; el advenimiento de un mundo incierto, de un panorama favorable a la creatividad y a la inventiva con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, de un conocimiento en permanente cambio y de unos seres humanos insatisfechos con lo dado por tradición.

Los tres grandes momentos caracterizan un tipo de universidad diferente en su misión. Si los antiguos encontraban en ella un medio para pasar el conocimiento especializado de una generación de intelectuales a otra, selectivamente de individuos a individuos, la segunda etapa generó una universidad diversificada en campos de actuación y diseñó sus funciones en profesiones legitimadas por las sociedades en una forma masiva.

El paso de la selectividad a la masificación cobra sentido en las necesidades de las sociedades. La Antigüedad se caracterizaba por sociedades ancladas en ellas mismas, separadas entre ellas, con escasa interacción y resguardadas en su propia dinámica. Los intelectuales constituían una base social pequeña en cantidad de miembros, pero con responsabilidades amplias para el conjunto social. En cambio, la ampliación de la cobertura, la conquista de nuevos territorios y de nuevas civilizaciones, la incorporación de sociedades distantes a una dinámica centralizada en el poder de los conquistadores y en el dominio de los más fuertes, exigía un campo intelectual mucho más amplio en número y, por ello, se requería de organizaciones con gran capacidad de formación de generaciones de relevo en tendencias crecientes. Pero no solamente se requería un mayor número, sino una distribución en un espectro amplio de profesiones con niveles cada vez más altos de especialización fundamentados en disciplinas con campos de actividad definidos por su objeto y sus métodos. A medida que el tiempo indica una distancia entre las fases iniciales y aquellas que se acercan a los momentos de finales del siglo xx e inicios del siglo xxi, el grado de especialización es uno de los elementos que definen el carácter de la educación superior.

En estas circunstancias se genera la nueva fase de la globalización, en la cual se rompen las disciplinas y se crean campos de conocimiento cada vez más integrados

para dar cuenta de las nuevas realidades que surgen en el conjunto del mundo y en cada una de las sociedades que lo integran. Las disciplinas tienden a romper sus barreras y a bordear y sobrepasar los límites convencionales que se habían creado entre ellas (Vizcaíno y Amaya, 2006). La incursión en campos reservados para otras disciplinas es reconocida como legítima y plausible, porque en ellos se encuentran saberes que solos no alcanzan a generar el creciente conocimiento requerido y a satisfacer las expectativas puestas en la educación superior. Las instituciones que concentran las funciones de desarrollar el conocimiento en el nivel superior se ven fuertemente presionadas a la configuración de alternativas no convencionales para resolver los problemas que se les plantean. Su dinámica interna requiere modificaciones que van hasta la esencia de su existencia, es decir, hasta su misión. El momento actual es el de la redefinición organizacional con miras a ponerse al tono de los grandes cambios de la humanidad.

A pesar de la profunda convicción acerca del papel de la educación superior y de la exigencia de su estabilidad y persistencia, hay una amplia aceptación sobre la necesidad y urgencia del cambio. Nadie se atrevería a negarlo o a oponerse a que este sea un requisito para sobrevivir en un mundo competitivo. Ha hecho carrera el eslogan de que “el cambio es la constante” porque se acepta que ya estamos dentro del cambio; hemos sido envueltos y absorbidos por los cambios. Es una experiencia vital. El problema no está en este presupuesto; la dificultad está en cuál es la dirección, la velocidad y el cómo de ese cambio.

Como indicaba Ortega y Gasset (1930), para la universidad española, “la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión” (citado en Jara y Hernández, 2002, p. 139). Dos puntos de partida son necesarios. Uno es negativo y el otro positivo. El negativo consiste en

un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas, y consiste en suponer que las naciones son grandes *porque* su escuela —elemental, secundaria o superior— es buena [...] La fortaleza de una nación se produce íntegramente [...] la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros (Ortega y Gasset, 1930, citado en Lledó, 2009, p. 182).¹

¹ El resaltado es nuestro.

Es la sociedad la fuente de la educación y la que le otorga el sentido a su misión. El punto de partida positivo consiste en apelar a la noción, el concepto y la idea de *universidad*. Los griegos y los romanos no tuvieron universidades, pero sí tuvieron educación superior. Ninguno de los maestros de la Grecia y Roma antiguas daba notas ni certificados a sus estudiantes y no había una institución llamada *universidad* que los recibiera, que los llevara a través de un currículo y les otorgara un diploma como gratificación por haber logrado los objetivos que se propuso hacer con ellos y, sin embargo, los conocimientos sobre leyes, retórica y filosofía difícilmente pueden ser superados (Tünnermann, 1997); al contrario, persistieron y todavía hoy, en tiempos de una fase nueva de globalización, son evocados como fuentes de argumentación. Esa forma de desarrollar educación superior no fue formalizada, pero sí logró una institucionalización y una legitimación que se sedimentó en todas las sociedades. Hoy ya no es un proyecto ni griego ni romano, sino característico de cualquier sociedad y del mundo contemporáneo.

La formalización institucional proviene del siglo XII cuando estudiantes se organizaron para dar un vuelco a la tradición medieval. Ellos mismos buscaron sus profesores y orientaron la enseñanza que requerían. Necesitaban constituirse en una generación que buscaba explorar el mundo nuevo que se abría. Era la Edad Media que fenecía gradualmente y se plegaba ante los nuevos aires de la renovación histórica. Las fuentes del conocimiento también se modificaron porque ya no eran los monjes dentro de los conventos con sus saberes mirados en la perspectiva de la eternidad, en un teocentrismo indiscutible e indiscutido, sino desde los conventos hacia fuera ante el mundo en la perspectiva de un antropocentrismo volcado sobre el asombro de descubrir, de comprobar y de controlar. Si se quiere, era un cambio de eje y de enfoque: de Dios se pasaba a la naturaleza; de la teología a las ciencias naturales; del conocimiento basado en la fe a las evidencias soportadas en la razón y en los hechos. La primera globalización constituía el escenario dentro del cual las formas de pensar, de producir conocimiento y de encontrarse con el mundo y con los demás seres humanos habían dado un vuelco sustancial.

Lo anterior lleva a asumir un enfoque histórico-social y cultural por considerarlo más comprensivo de los fenómenos que caracterizan las universidades, especialmente aquellas que se están gestando en la época reciente (Frijhoff, 1986; Mollis, 1997). Cada vez más, en un proceso de largo aliento, la universidad establece interacciones entre el *ethos* de la ciencia, las disciplinas, las profesiones, los mercados de trabajo, las clases sociales, las diferencias étnicas, el poder político, los géneros y los valores sociales. La universidad se comporta como un centro que

produce, controla y legitima las tensiones que ocurren entre el Estado, la sociedad y el mercado. Esta es la razón por la cual la universidad es concebida en su integración con la sociedad, incrustada en ella, y a partir de ella es que se la concibe en su función y en su dinámica. Solamente desde el punto de vista analítico se la separa para observar sus especificidades dentro del conjunto social en el cual adquiere el sentido que la caracteriza.

De todas las instituciones, tal vez las pertenecientes al sector educativo son las más pesadas y difíciles de mover de un punto de equilibrio a otro. Cambiar los ejes alrededor de los cuales se desarrolla toda la operatividad tarda un tiempo que, para la educación, es de una generación. Muchos quisieran que los cambios fueran más acelerados, mientras que otros quisieran que ella se perpetuara tal como la encontraron cuando se incorporaron a la dinámica histórica. Esta tensión retrasa la ocurrencia de cambios por cuanto las fuerzas se encuentran colisionando unas a favor y otras en contra, lo que hace que se produzca pasividad y un letargo que inmoviliza y trae la sensación de quietud que a muchos encanta y a otros desespera.

Hay una razón para que los cambios sean lentos en las organizaciones de educación y, en particular, en las universidades. Es que ellas hacen parte de la sociedad y de la cultura. Cambiar la misión de la universidad es cambiar las relaciones sociales y la cultura. Estamos inmersos en una cultura de la profesionalización como tarea central de la universidad. Recibir estudiantes y convertirlos en profesionales es la función que desde los siglos XVIII y XIX se aplica en nuestro medio. Lejos están, entonces, las otras dos funciones que hoy se conciben como esenciales a la universidad, la de investigación y la de proyección social. La investigación, tan cara a la tradición alemana, poco desarrollo ha tenido en las universidades latinoamericanas. Solamente en la década reciente se la ha involucrado al quehacer institucional de una manera lenta y progresiva. Ahora hay esbozos de una organización que alberga esta actividad, hay presupuestos dedicados a la búsqueda de conocimiento y hay personal que se dedica a estas labores. El grado de profesionalización académica en este campo, sin embargo, es todavía escaso frente a las demandas de conocimiento en un mundo que requiere competitividad y talento humano preparado para afrontar los retos de la globalización envolvente (Uricoechea, 1999; Buta y Estébanez, 2004; Martínez, 2006; Orozco, 2001; 2003; 2010; Arocena, 2004; Clark, 1997; Gibbons, 1998).

La consecuencia del proceso anterior es que predomine una universidad dedicada a la profesionalización, modelo que se adapta más a sistemas sociales relativamente estáticos y mantiene una estrecha vinculación con el Estado, el cual

le reconoce los fueros y derechos. Si las primeras universidades fueron una continuidad de la obra eclesial española a través de sus organizaciones religiosas, en América Latina, con la constitución de la vida republicana, ellas continuaron su labor pero bajo la égida del Estado a la cual se resistieron para mantener la autonomía (Pécaut, 1987; González, 1979; González, 2006; González, Bolívar y Vásquez, 2003; Palacios, 1995). El Estado, por su parte, creó paralelamente universidades para afirmar su papel laico y preparar a los profesionales requeridos por sus funciones frente a sí mismo y a la sociedad (Bohórquez, 1956; Jaramillo, 1982; Brunner, 1990; Tünnermann, 1997; Cacia, 1997).

El desarrollo de las profesiones y su diversificación reciente, estimulada por factores externos de la economía, la administración o en campos de la ciencia como la medicina y las áreas de la salud, las ingenierías y las tecnologías, ha sido el resultado de la correspondencia de las universidades a las demandas de su entorno. La tradición universitaria, centrada en ella misma como campo académico, como sitio privilegiado y “sagrado”, se ha desvanecido y las fronteras se han palidecido para dar lugar a un escenario en el cual los límites son cada vez menos perceptibles. Las disciplinas son consideradas como “subculturas”, cada una con su propio espacio de significación y de organización administrativo-académica, las cuales coexisten así no tengan fluidez en sus vasos comunicantes (Clark, 1991). Las subculturas se constituyen en espacios simbólicos que, hacia dentro, identifican el campo de actuación profesional y, hacia fuera, establecen diferencias con los “otros” profesionales provenientes de “otras” disciplinas. El “adentro” y el “afuera” está previamente demarcado. Los paradigmas, ideologías, ideales y símbolos marcan los espacios y establecen las diferencias que son reproducidas en las relaciones sociales. Estas relaciones sociales son, al mismo tiempo, sistemas de autoridad y de control social sobre los profesionales para mantener el funcionamiento establecido.

Aquello que provino de los niveles inferiores de la educación ya se impuso en el terreno universitario. En las décadas de 1970 y 1980 tomó fuerza la concepción de un currículo total centrado en el estudiante. Se abandonaba el concepto de plan de estudios para dar lugar al conjunto de actividades desarrolladas por el estudiante con el apoyo de la institución, de los educadores, de los demás estudiantes y de la comunidad en general. El currículo se concebía como “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 1978). El concepto de *currículo* pasó de los niveles de primaria y secundaria a la universidad. La puesta en marcha de esta concepción supuso

derribar las barreras fraguadas durante muchos años entre la institución escolar y el mundo externo. La caída de estos muros entre los dos espacios permitió tener claridad sobre las fisuras y debilidades de la educación y del cumplimiento de la tarea asignada (Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1996; Parra, 1982; 1985; 1986; 1988; 1992; 1996; López, 1996; Gómez, 2000; Díaz, 1993).

Una universidad para el siglo xxi

La concepción sobre lo que es una universidad a comienzos del siglo xxi no solo tiene validez en la región latinoamericana. Con ocasión de la designación de rectores para dos universidades españolas, en mayo de 2005, la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra, un catedrático de Política Económica de la Universidad de Barcelona se preguntaba: “¿Qué esperan de la Universidad los estudiantes que cada año acceden a ella, los poderes públicos que la financian y la sociedad que la apoya? ¿Satisface la Universidad esas esperanzas y expectativas?” (Costas, 2005). Es decir, la pregunta por la misión real o construida desde los estudiantes y desde las organizaciones, así como desde el mundo exterior a ella, es una fuente de preocupación. El sentido de la pregunta es encaminar la búsqueda de resultados en “la dirección de lo que esperan todos aquellos que están interesados en ella” (Costas, 2005).

La respuesta del catedrático es frontal y es una síntesis de preocupaciones que rondan por los pasillos de las universidades y en sus alrededores:

[...] nuestras universidades están lejos aún de satisfacer esas expectativas. La formación que ofrecen premia la rutina y la memorización de conocimientos, más que la adquisición de habilidades y capacidades para aplicarlos; no fomenta el espíritu innovador y emprendedor (en general, los nuevos empresarios no salen de la Universidad); la duración de las licenciaturas es excesiva, lo que provoca que los estudiantes entren a edad demasiado avanzada en el mercado laboral y haya un elevado fracaso escolar; la Universidad tiene poco contacto, en general, con las necesidades del entorno empresarial y social que le rodea, y, sin ánimo de ser exhaustivo, sigue siendo poco meritocrática, porque discrimina a favor de las clases más adineradas, que se ven favorecidas por el hecho de que no tienen que pagar la formación de sus hijos, mientras que los estudiantes procedentes de las clases trabajadoras, con buen expediente y

ganas de abrirse camino en la vida, no disponen de becas adecuadas que les permitan dejar de ser una carga para sus familias (Costas, 2005).

El catedrático de marras indica algunos problemas que merecen atención. En primer lugar, indica que sus métodos memorísticos no son los adecuados. El reclamo es pertinente para los salones de clase y la relación pedagógica docente-alumno y, desde luego, para su producto que es el conocimiento incorporado en el profesional egresado de esas aulas. En segundo lugar, aparece la solución al primer aspecto, es decir, una pedagogía activa, creadora, innovadora, que fomente el espíritu emprendedor que tiene el estudiante; esto es que la universidad está llamada a desarrollar métodos de trabajo que aseguren que esta expectativa sea satisfecha. En tercer lugar, la observación está puesta en la duración de los programas. Su extensión en el tiempo se considera perjudicial con el argumento de la tardía vinculación al mercado laboral y porque a mayor tiempo mayores probabilidades de fracaso escolar, seguramente por la vía de la deserción. Son dos problemas cruciales en la actualidad, pero dos problemas distintos. Uno es la duración de los programas que tiende a reducirse mediante estrategias de aligeramiento en el cumplimiento de objetivos. El énfasis en competencias, más que en contenidos, es un paso que se produce para motivar al estudiante, y desde luego al docente, de que lo fundamental son las competencias y que ellas se adquieren a ritmos diferenciales entre individuos. Luego, las universidades deben dar oportunidades a unos y a otros de acceder a los dominios de las competencias requeridas por los programas de formación.

El otro problema es la vinculación a los mercados de trabajo. La tendencia es que los estudiantes rápidamente salgan a desempeñar su profesión. Allí se ve la razón de la formación universitaria. En este sentido, tienen mucha fuerza los observatorios laborales porque ellos arrojan información para calibrar el cumplimiento de aquello que ha sido elevado al carácter de estándar, pero los mercados son inelásticos y no generan la movilidad requerida en el supuesto que alimenta ese ideal. Crece el “ejército de reserva” con las consecuencias en la presión a la baja de salarios y a la contención de la capacidad de selección por parte de los empleadores. Ante esta situación, una tendencia que se viene construyendo en Colombia desde hace dos décadas es la generación de su propio empleo por parte de los egresados.

El cuarto aspecto planteado por el catedrático es el poco contacto de la universidad con el mundo empresarial y social. En la actualidad, se hacen esfuerzos por

vincular las dos organizaciones mediante un diálogo que les permita interactuar y coordinar las demandas con las ofertas. La lógica es sencilla: si la universidad tiene la función de preparar profesionales, nada más loable que consulte a la empresa cuáles, cuántos y con qué condiciones son los profesionales que requiere. El establecimiento de vasos comunicantes de información de retorno para una y otra se ha elevado al carácter de ideal para determinar la pertinencia de los programas ofrecidos por la universidad y demandados por la empresa. Lo que se está planteando, detrás de esta inquietud, es la necesidad de una correspondencia para maximizar los esfuerzos de una en relación con los de la otra para evitar desperdicios en los procesos (Orozco, 2003). La racionalidad que está detrás es aquella que dice que un producto que ahorra el máximo de materia prima y que aligera los procesos y consume menos energía y menos tiempo es menos costoso tanto en términos de individuos como de colectivos.

Un elemento ligado a este último aspecto es el poco contacto que tienen las universidades con algunos sectores de la sociedad. Es un reclamo por conservar todavía una tendencia preferencial por los sectores altos de la sociedad. En una época de la historia de la universidad, ella prefería tomar sus candidatos de las élites, como ocurrió en el Mundo Antiguo y aun en la revolución industrial y en el posindustrialismo. Poco a poco la universidad fue tomando candidatos de los sectores medios a los cuales profesionalizó como cuadros de mando de las organizaciones para constituirlos en el sector burocrático, en términos weberianos (Weber, 1977). Recientemente, se ha pedido a las universidades que también recluten sus miembros de sectores más bajos de la escala social. El sentido, aparte de la democratización que significa ese empeño, es canalizar recursos y capacidades que se encuentran en forma abundante en esos sectores de la sociedad y que, en una clara racionalidad, se están perdiendo sin que presten un beneficio individual o social. Aquí no hay tanto un interés solidario y benéfico, sino altamente racional para utilizar lo que sea más rentable y genere mayores niveles de productividad en medio de la competitividad de las organizaciones en un mundo globalizado.

Las cuatro observaciones del catedrático de marras revelan, en el trasfondo, un requerimiento impostergable que consiste en la necesidad de una transformación de la universidad como organización y como fuente de servicios educativos porque la actual no está en capacidad de dar respuestas satisfactorias a la sociedad. El diagnóstico presentado parece tener pocas salidas. Sin embargo, las hay, y el catedrático al que hemos apelado las propone:

[...] la Universidad tiene que emprender una reforma profunda. Esa reforma debe partir del reconocimiento de que el sistema universitario es un gran activo social, tanto para los individuos como para el país en su conjunto. Contribuye de forma esencial al desarrollo de las habilidades, la creatividad, la investigación y la creación de riqueza y puestos de trabajo. Y desempeña un papel esencial en la expansión de las oportunidades de las personas; como media, los graduados universitarios tienen menos desempleo, consiguen mejores puestos de trabajo y ganan más que quienes no tienen educación universitaria. Por lo tanto, para cualquier familia trabajadora que quiera ofrecer un futuro a sus hijos, esforzarse para que sigan una carrera universitaria sigue siendo una buena inversión (Costas, 2005).

Las universidades son un “activo social”, están vigentes, la sociedad confía en ellas, pero espera de ellas. Exige respuestas más activas, más innovadoras, las cuales están representadas en sus egresados. La universidad aun dispone de la facultad de tomar a los individuos y hacerlos profesionales en un campo especializado del conocimiento. Esta es una atribución que todavía conservan estas organizaciones. Solo recientemente otras, como las llamadas *universidades empresariales*, han tomado algunas de las funciones que la tradición había depositado en las universidades propiamente dichas. Si conserva la función de preparar profesionales es porque la sociedad reconoce que aquello que requiere es legítimo, como moldear hábitos, actitudes, valores y comportamientos, y eso es lo que hace una universidad cuando prepara profesionales. La diferencia con la tradición es que en ella la función estaba orientada por pautas convencionales de asegurar la vigencia del pasado sobre el presente, mientras que ahora el paso a la creatividad y a la innovación representa un vuelco significativo que pone en primer plano el futuro sobre el presente, en el cual el pasado tiene un vigencia bastante reducida. Es un cambio de temporalidad y de posición en ella no solo en los individuos, sino también desde la perspectiva colectiva. El reclamo está en poner el énfasis en un presente ante el futuro más que de un pasado como antecedente del presente.

Universidades de docencia o de investigación

Quizá las universidades presentan una ambivalencia entre ser universidades de docencia y universidades de investigación. La ambivalencia se transforma en desconcierto para sus actores directos, los docentes y los estudiantes. ¿Qué es

mejor, ser docente o ser investigador? Desde el punto de vista de la remuneración y de las gratificaciones, la tendencia está, en las grandes universidades del mundo, a favor de la actividad investigativa y, por tanto, en desmedro de la docencia. Las prácticas así lo indican. Los investigadores tienen una cátedra, en tiempo reducido con pocas horas de dedicación, en la cual exponen sus avances en los trabajos de búsqueda científica. Las rutinas magisteriales, como las notas, los controles de los estudiantes, los informes, corren por cuenta de monitores, tutores o auxiliares de cátedra. En las universidades de América Latina, en general, todavía no se establecen diferencias claras entre docencia e investigación porque todo profesor debe hacer investigación y todo investigador debe tener docencia. En las universidades latinoamericanas de primer nivel, comienzan a verse los rasgos encontrados en universidades del Primer Mundo cada vez más acentuados, en las cuales los roles adquieren un perfil claramente diferenciado.

Hay una consecuencia perversa de esa ambivalencia que consiste en poner todas las bondades del lado del investigador y reducir el lado de la docencia a un simple ejercicio mecánico y menos exigente y, por tanto, menos dotado de cualidades y de razones de excelencia. Es más, las universidades que solamente ponen su énfasis en la docencia son catalogadas de “profesionalizantes”, con una carga negativa muy cercana a un estigma. La idea que está asociada con este tipo de universidades y de actividad académica está en el supuesto de que cualquiera puede enseñar, con cualquier método, porque es fácil y porque no exige esfuerzos intelectuales especializados. A lo sumo, se acepta que se requiere algo de investigación que consiste en consultar textos para extraer de ellos el contenido que circula en las aulas. Es una concesión que se le hace al docente, al que se le cataloga dentro de las “semiprofesiones” (Etzioni, 1969; Gymarti et al., 1970; Giroux, 1997; Machado, 1991; Merino y De la Fuente, 2007; Enguita, 1999; Alfieri et al., 1999; Pérez et al., 1999; Acker, 2000; García, 2010; Guajardo, 2010; Osorio, 2011). Se pasa rápidamente por una de las funciones que conserva la universidad que consiste en la formación de profesionales, lo que significa construir un rol en sujetos que no lo tienen cuando acceden a la institución y que se espera que salgan de ella con el rol consolidado y sedimentado, de tal manera que su ejercicio sea una consecuencia directa en el medio en el cual será ejercido.

Algunos abogan por aceptar que pueden coexistir investigadores y docentes como dos grupos profesionales con roles diferenciados. Otros abogan, en cambio, por la idea de que existan universidades que solamente hacen docencia y que no tienen, o la tienen en términos bastante reducidos, una actividad investigativa. Al

lado de ellas también pueden funcionar universidades cuyo interés está volcado claramente en producir conocimiento y la docencia que tienen es para formar investigadores mediante procesos de formación en esta misma dirección (Vizcaíno, 2010).

Hoy por hoy encontramos muchas razones a favor de una u otra posición (docencia o investigación). No obstante, normativamente no se ha avanzado más allá de combinar las dos actividades de manera autónoma por parte de cada universidad.. Tanto los lineamientos establecidos para el registro calificado obligatorio para los programas de pregrado, como el voluntario de la acreditación de programas y de acreditación institucional incluyen la docencia, la investigación y la proyección a la sociedad en la dosis y en la forma como las organizaciones las han definido y las aplican. El requisito es que tengan la fundamentación y los argumentos en el discurso y en los hechos que soporten las decisiones tomadas en su fuero interno.

En todo caso, esta interpretación es un paso que diferencia este momento histórico de otros anteriores. En años pasados, el Estado se encargaba de orientar el curso de las instituciones mediante las normas, su interpretación y las decisiones de sus funcionarios a propósito de las visitas de inspección y vigilancia. Ahora, en virtud de la autonomía, las organizaciones mismas definen su carácter y la manera como desarrollan sus compromisos con la sociedad y con el Estado. La transparencia las compele a presentar un balance social o una rendición de cuentas. Con este significado se realizan las visitas de los pares externos que verifican e informan para que el Estado asuma la decisión sobre la certificación pública.

La universidad de investigación se originó en Alemania y se extendió a otros países del mundo, con el objetivo de impulsar la búsqueda de nuevo y más avanzado conocimiento y de vincularlo a la economía y a los sectores sociales como un insumo necesario para su desarrollo. Esto es posible en nuestra época. De ello son ejemplo Irlanda o Finlandia, países y casos que pasaron de una condición de subdesarrollo para incorporarse a un estadio de desarrollo impetuoso que superó la media de la Unión Europea. Para ello, aplicaron la fórmula de mayor educación para el conjunto de la población y de constitución de centros de investigación para avanzar en nuevos conocimientos y ponerlos a circular en el mundo globalizado (Oppenheimer, 2008). La estrategia universitaria es fortalecer la investigación. Su fortalecimiento conlleva productos de conocimiento alcanzado por cuadros de alto nivel y alta competencia en estudios posgraduados. Ellos requieren una organización por campos de conocimiento a cambio de la organización disciplinar

napoleónica, para que el conocimiento pueda circular hacia la sociedad por vías que superen el burocratismo y las instancias improductivas.

El impulso de la Unesco

En esta dirección, la Unesco, en su Conferencia de París, en 1998, manifestó claramente:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (Unesco, 1998, Preámbulo).

Los desarrollos de la educación superior, especialmente en el último cuarto del siglo anterior, mostraron diferenciación estructural para atender demandas antes no presentes en el entorno. Las universidades han multiplicado sus ofertas, han desarrollado sistemas administrativos renovados, han elevado su capacidad de absorción de las demandas externas, han tendido puentes entre ellas y con su entorno, para lo cual han redefinido su papel y lo han presentado en su misión, en su visión y en sus valores institucionales como una autodefinición de su ser institucional.

Los requerimientos del entorno son múltiples y provienen de diversos sectores, sean ellos sociales o culturales, de disciplinas y campos de conocimiento o de las alternativas que se ponen a la orden del día en la formación de los sujetos de la educación superior. Sin embargo, no todos los requerimientos han sido cubiertos de manera satisfactoria. Los ideales aún distan de convertirse en realidad. Hay un campo de actividad cada vez más amplio que se cubre con expectativas incluidas en los planes estratégicos y en las promesas de mejoramiento. En ocasiones, se presentan estas expectativas como realizaciones, con lo cual introducen una transposición entre el “ser” y el “deber ser”, entre la ambición futura y el valor presente de sus realizaciones.

Lo anterior solo ofrece una mirada panorámica por cuanto, como también expresa la Unesco,

[...] la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo (Unesco, 1998, Preámbulo).

Esta declaración señala caminos para las instituciones y para el Estado, pero también indica focos de la mirada que la sociedad debe hacer a este tipo de organizaciones del saber. Las universidades ya no se ven separadas de la vida social y cultural de una localidad o de una región; se las comprende haciendo parte de ellas e indisolublemente vinculadas a sus necesidades y a sus expectativas de superación y de avance en “la búsqueda de un mundo mejor” (Popper, 1994).

Dentro de las funciones y misiones de la educación superior, la Unesco consideró la investigación como una actividad fundamental. Según el acuerdo de quienes intervinieron en la Conferencia Mundial, la educación superior debe comprometerse en

[...] promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas (Unesco, 1998, art. 1, c).

Sin embargo, el fomento de la investigación no es una tarea exclusiva y excluyente de las universidades ni de sus niveles superiores, como son las maestrías y los doctorados. Más bien, se reconoce que “El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior” (Unesco, 1998, art. 5, a). Asimismo,

Se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo (Unesco, 1998, art. 5, c).

Los acuerdos de la Unesco en esta Conferencia abren el camino a planes institucionales definidos que buscan alcanzar la pertinencia de la educación superior, la cual “debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (Unesco, art. 6, a). Esta posición es reconocida ampliamente como uno de los indicadores de evaluación y de auto-evaluación institucional (García, 1997; Sutz, 1998; Vessuri, 1998).

La respuesta a la pertinencia es la calidad entendida como “un concepto pluri-dimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (Unesco, 1998, art. 11, a). Por eso, dentro de las acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones, la Unesco propone “promover y desarrollar la investigación, que es un elemento necesario en todos los sistemas de educación superior, en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo” (1998, art. 6, i).

La dinámica que ha de tomar la investigación en las universidades que asimilan estos lineamientos no se queda en sus laboratorios ni en sus aulas, sino que trascienden al mundo exterior, al entorno con el cual deben tener contactos permanentes, pero también entrelazamientos cotidianos si la universidad es entendida como creación, distribución y consumo de conocimientos. La misma Unesco lo advierte diciendo:

La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (Unesco, 2009, p. 5).

Ese liderazgo global también debe ser volcado sobre las regiones y las localidades en una perspectiva integradora.

No es fácil introducir en las universidades esta manera de verse a sí mismas, a su misión y a su entorno. Los esfuerzos internos han de adecuarse con las presiones externas. En este sentido, el Estado ha tomado el liderazgo del cambio para incidir en las universidades. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha incorporado estas orientaciones a sus lineamientos para la acreditación de los programas (CNA, 2006a; 2009) y de las instituciones de educación superior (CNA, 2006b).

El concepto de *universidad*, tal como se abre camino en Colombia, particularmente después de la Ley 30 de 1992, implica a la investigación como uno de sus componentes esenciales. No es optativo pensarla, diseñarla, promoverla, gestionarla y mostrarla ante pares y ante la sociedad. Ellos serán sus jueces naturales.

La Universidad Cooperativa de Colombia, al mismo tiempo universidad y cooperativa²

La Universidad Cooperativa se caracteriza por su propio proyecto institucional. En su visión, su misión y sus valores institucionales, en sus áreas estratégicas y en sus planes operativos, está la definición de lo que es y de lo que quiere ser y con los cuales se promociona ante la sociedad y ante el Estado. La investigación es uno de sus ingredientes fundamentales que le permitirán definirse y mostrarse como universidad.

La investigación se desarrolla con personas que llevan en su interior la vocación y el espíritu inquisidor, y que tienen la capacidad de irradiar a otros la necesidad y el camino para adelantar trabajos específicos. Los investigadores no se improvisan; es una actividad que exige formación, actitud de búsqueda, capacidad de inquirir, necesidad de aprender, voluntad de comunicar y de compartir con pares para crecer académica y espiritualmente. La investigación no es un producto fácil de construir, es una artesanía que requiere paciencia, dedicación y tiempo de maduración. Investigar es una labor de la Universidad que compromete a todos, que se construye en el hacer y que permite tener lazos de comunicación con pares y con la sociedad, como una forma de responder a sus necesidades y expectativas.

² El texto que sigue es una versión sumaria del artículo "La Universidad Cooperativa de Colombia: entre la localidad y la globalidad", de Milcíades Vizcaíno y Ruth Edith Muñoz J., publicado en la *Revista Cooperativismo y Desarrollo*.

En la actualidad, se está produciendo un cambio fundamental que invita a pensar en una Universidad distinta de la que hemos conocido hasta ahora. Esta es la tesis que se plantea y se sustenta en este capítulo. Sin embargo, no se debe desconocer su historia y su trayectoria institucional. Esta es la razón por la cual se invita al lector a hacer un recorrido por los caminos que ha cursado la Universidad Cooperativa de Colombia, tomando como eje central su relación con la localidad y con la globalidad. En efecto, la Universidad mira simultánea e integradamente a ambos focos de atención para articularlos en su propio quehacer como organización del saber en el ámbito superior.

La Universidad Cooperativa de Colombia es una institución de educación superior que participa de dos ambientes económicos, sociales, políticos y culturales claramente diferenciados: el propio de las universidades y el que corresponde al sector solidario. Para las demás instituciones de su género en el país, los dos ambientes están separados o no tienen ninguna relación directa por estar concentradas solamente en sus actividades académicas y científicas. La Universidad coincide con ellas en ser, ante todo, “universidad”, lo que quiere decir que su objeto está en el conocimiento y en la prestación de servicios de educación superior, pero difiere de ellas en su enfoque y sentido cooperativo que la hace partícipe de otro espacio que es el de las entidades solidarias y de economía social o cooperativa. La ubicación en estos dos espacios le confiere su identidad, la hace específica, particular e irreplicable; es su individualidad que no es exterior, postiza o advenediza, sino que es esencial por hacer parte de su ontología y de su historia.

En Colombia funcionan instituciones de educación superior de una variedad de tipos y formas. Las hay locales, regionales, nacionales e internacionales, según el ámbito de cobertura. Las hay públicas y privadas pero no a secas, sino con variaciones internas. Las públicas son nacionales, regionales o locales; las privadas son del centro o de la periferia de las grandes metrópolis nacionales, ante el país o en una perspectiva internacionalizada. Las hay liberales, abiertas, democráticas, como las hay confesionales política o ideológicamente. Las hay de diferentes tamaños en volúmenes de estudiantes, en recursos, en cobertura y en servicios. Las hay con orientaciones nacionalistas o con enfoques a prueba del tiempo y del espacio, en ámbitos claramente globales.

Esta diferenciación estructural interna hace pensar en organizaciones cuya complejidad va en creciente aumento y hace cada vez más difícil referirse a ella con una sola forma de aprehensión conceptual. Como consecuencia, la misión de la universidad se diversifica ampliamente como nunca habíamos experimentado en la

historia pasada ni en la reciente. Sin embargo, ello no significa que las tendencias hagan brotar nuevas misiones. Paradójicamente, a mayor diferenciación estructural mayor concentración misional. A pesar de las diferencias, en los primeros años del siglo XXI, las instituciones de educación superior van en la dirección de atender los requerimientos de la globalización. Obviamente, las respuestas son diversas, pero hay núcleos comunes que permiten pensar en las tipologías presentadas.

Los dos espacios mencionados, el ser universidad y el pertenecer al sector solidario, presentan connotaciones de especificidad propios de la Universidad Cooperativa de Colombia. Dado que su presencia en el país se ha dado en contextos cambiantes que constituyen su historia, es necesario establecer la conexión interno-externo, el adentro y el afuera, para comprender la dinámica que ella ha tomado en los 42 años de existencia como universidad. El análisis procede del exterior al interior, del contexto a la configuración interna, por un lado, y por el otro, de sus orígenes a la actualidad. Este cruce de elementos permite una mirada a la vez vertical y horizontal si se toma como referencia un plano cartesiano.

Otro elemento que está presente, y que constituye el núcleo del análisis, es una discusión que se desarrolla sobre si lo local y lo global constituyen una estructura tipológica de *lo uno o lo otro*, esto o aquello, local o global. A cambio de esta perspectiva, se argumenta a favor de la existencia de una sola dimensión que va desde lo local hasta lo global formando un *continuo*, es decir, local y global al mismo tiempo. Para analizar este *continuo*, se apela a la interpretación histórica que permite observar si ha habido desplazamientos o, al contrario, si se ha permanecido dentro de los mismos parámetros a lo largo del tiempo en los dos ambientes mencionados, es decir, como “universidad” y, al mismo tiempo, como “cooperativa”.

La globalidad y la localidad

Es un lugar común afirmar que nos encontramos en un mundo “globalizado”. Sin embargo, este aserto ha de ser aclarado. En primer lugar, la afirmación no puede ser tomada de manera categórica y absoluta como si ya estuviéramos plenamente involucrados en ella con todas sus consecuencias. Si bien es cierto que la globalización proviene del siglo XVI, ella correspondió a un periodo histórico que fue la expansión europea y el sometimiento de pueblos que se convirtieron en colonias de los países centrales. Esta es la globalización “clásica” o, si se prefiere, la primera globalización. La globalización a la que se refiere este documento está más cerca de

nosotros en el tiempo y se refiere a lo que sucedió después de la caída del Muro de Berlín, la terminación de la guerra fría, la transformación consecuente de la antigua Unión Soviética, el agotamiento de una estructura político-económica bipolar y el apareamiento de sociedades emergentes en un mundo multipolar. Esta globalización corresponde al momento histórico en que una extraordinaria transformación tecnológica se basó en la digitalización y la tecnología de la información con sus extensiones a la producción, la circulación, el consumo, los servicios y hasta la biotecnología. De esta suerte, “los nuevos mercados globales de capitales poseen una dimensión, una liquidez y una capacidad de especulación sin precedentes” (Giddens y Hutton, 2001, p. 7 y 13). La interdependencia ha crecido en todos los órdenes y está cambiando las relaciones de trabajo, las relaciones sociales y la experiencia humana en general (Castells, 1999; Vizcaíno, 2007a).

La globalización tiene varias miradas. Una mirada es la indefinición y la evasión que produce el concepto cuando se enfrenta a problemas fundamentales porque no se reconoce en él una teoría explicativa del mundo, no es un metarrelato con pretensión holística, sino la respuesta a un fenómeno del mundo real. Algunos autores ven en ella polivalencia y ambigüedad (Beck, 1998) por ser un término opaco (Bauman, 1999). Otros autores la consideran una categoría social útil por su configuración abstracta para dar cuenta de fenómenos históricos y sociales. En todo caso, el término se ha asociado con terminologías como “formación global”, “cultura global”, “sistema global”, “modernidades globales”, “proceso global”, “culturas de la globalización”, “ciudades globales” (Santos, 1999, pp. 35-58; Santos, 2003, p. 167), que algunos asimilan con el proyecto humano identificado en “su término operativo ‘posmodernidad’” (Habermas, 1990; Vattimo et al., 1990; Baudrillard et al., 2000; Bauman, 2003; 2007a; 2007b; Anderson, 2000; Lyotard, 1987; Harvey, 1998; 2007; 2012; Haraway, 1995), “modernidad tardía” (Giddens), “era global” (Albrow) o “modernidad reflexiva” (Beck, Giddens, Lash) (Beck, 2002a, p. 1). Los asuntos ligados a la globalización constituyen, en todo caso, la preocupación central, el término emblemático de las ciencias sociales, a partir de la década de 1990 (Wieviorka, 2003).

Otra mirada es ideológica y proviene del argumento neoliberal que presenta como justificación la inevitabilidad de que las sociedades, los países y los individuos puedan escapar al mercado que permite el acceso con oportunidades para todos. De esta suerte, los países menos desarrollados tienen oportunidades de participar en los mercados internacionales y los individuos se verán beneficiados en el acceso a los servicios universalizados. La reflexión de este documento no pretende colocarse

en el eje ideológico globalización/antiglobalización, defensores/críticos/neutrales (Galvão, 1998), sino en el terreno de la discusión académica argumentada.

El argumento ideológico, sin embargo, se contradice con los datos que muestran mayor diferenciación en vez de tendencias hacia la homogeneización tanto en el campo económico como social y cultural (Romero, 2001; Harvey, 2007, 2012). La globalización, en su forma actual, no tiene precedentes en la historia de la humanidad. Aunque la universidad siempre ha tenido una tensión local-universal, regional-transregional, las nuevas relaciones no están precisamente a favor de una mayor homogeneidad social; al contrario, la distancia social ha abierto nuevas brechas en las estructuras sociales y no busca acercamientos entre sus sectores. Si bien hay rasgos comunes, las tendencias van hacia mayores heterogeneidades no solamente entre países, sino dentro de cada país; “el mundo de la educación globalizado es un mundo muy desigual” (Vizcaíno, 2007a, p. 80). Se comprende, entonces, que “la globalización es entendida como las grandes tendencias económicas, tecnológicas y científicas que afectan la educación superior y que son inevitables sobre todo cuando se ha tomado el camino del neoliberalismo. La política y la cultura son también parte de las nuevas realidades globales (Altbach, 2004; Tünnermann, 1997).

Diversos estudios allegan argumentos en esta misma dirección, al menos, en dos niveles, como son el de las naciones y el de los individuos. En el ámbito internacional, la brecha entre países de altos ingresos y de bajos ingresos es creciente. Así, en 1960 el ingreso *per capita* de los veinte países más ricos era 18 veces el de los países pobres; al finalizar el siglo xx, esta brecha era más del doble (38 veces) (Pizano, 2002). Esta conclusión coincide con otros análisis. Desde finales de la década de 1970 hasta la década de 1990, la desigualdad creció hasta abrir brechas que se ensancharon con el tiempo. En los Estados Unidos, el ingreso de 10 % inferior cayó en 17 %. Quizá no hubo nación en la cual la desigualdad se incrementara tanto como en los Estados Unidos. Las mismas tendencias se produjeron en el continente europeo (Thurow, 1996).

En cuanto a los individuos, estudios de larga duración muestran, por ejemplo, que entre 1870 y 1970 la distribución de ingresos tuvo una alta concentración en menos individuos. La desviación porcentual entre el ingreso de un individuo promedio y el ingreso *per capita* fue de 42,2 % en 1820, cifra que ascendió a 69 % en 1930 y a 88,1 % en 1970. En 1990, esta cifra descendió a 81,4 % y en 1995 a 77,7 % (Pizano, 2002, p. 34, cuadro 5). Un examen a la distribución del ingreso ofrece dificultades por cuanto depende de múltiples factores, entre ellos la cobertura

y la calidad de la educación, el cambio tecnológico, el ritmo del crecimiento económico, los programas sociales encaminados a la reducción de la pobreza, el grado de flexibilidad de los mercados de trabajo, como los más sobresalientes. En Colombia, el coeficiente Gini mejoró un tanto entre 1950 y 1994, pero se deterioró después de 1995. Para 1997, 51,9 % de la población se encontraba en el quintil 1; 23,3 % en el 2; 12,9 % en el 3; 5,1 % en el 4, y 6,4 % en el 5 (Banco Mundial, 2003, p. 203, cuadro K-1). Esta desigual distribución configuraba un coeficiente Gini de 57,6 para 1999 (Banco Mundial, 2005, citado por Ferreira y Walton, 2005, p. 18).

Valga una aclaración frente a estos datos. Hay que tener en cuenta que el coeficiente Gini no tiene la capacidad de reflejar las consecuencias de la desigualdad política, porque mide la distribución de las rentas hacia los niveles superiores y la riqueza a lo largo de amplios periodos. También se debe considerar que, en momentos de estabilidad, las sociedades aumentan sus potencialidades de adaptación a los graduales incrementos de las desigualdades; en tiempos de crisis, se perciben las desigualdades con sus implicaciones en expresiones políticas. En todo caso, “quienes se inspiran en la visión de una economía mundial no se dan cuenta del riesgo que corren al ignorar el problema de la desigualdad de las rentas y la riqueza” (Faux y Mishel, 2001, p. 140, 143-144). Este llamado de atención vale también para quienes están al frente de decisiones en educación superior, tanto más si ella afianza y legitima las desigualdades (Vizcaíno, 2006b; Vizcaíno, 2005; Vizcaíno y Amaya, 2006; Vizcaíno y Amaya, 2007). En estas condiciones y en consecuencia, resulta más difícil generar nuevos empleos, y empleos de calidad, que sean productivos y que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida y, desde luego, a la reducción de la pobreza (Beck, 2000; Bauman, 2005).

En lo cultural, la globalización extiende sus preferencias hacia unos sectores a cambio de la reducción e incluso la aniquilación de otros. La globalización privilegia las grandes y sólidas culturas sobre las cuales navega mientras, por otro lado, reduce el campo de las subculturas. Un ejemplo sobresaliente es la subsistencia de grupos culturales cuyas lenguas están en proceso de desaparición. De los 6.000 idiomas censados en el planeta, más de 2.500 están en riesgo de desvanecerse por cuanto

[...] la globalización y la presión en comunidades indígenas por integrarse a la cultura dominante están acelerando la desaparición [...] Los continentes donde la amenaza es mayor son Oceanía y América [...], en Brasil 190 idiomas están en peligro, en México 144, en Colombia 68 y en Perú 62 (Unesco, citado Catoggio, 2013).

La región y la localidad

Es cierto que la globalización ha de ser pensada desde la universalidad, pero también desde la localidad llevada a un espacio sin fronteras visibles ni bloqueadas por territorios demarcados previamente por fronteras (Ortiz, 1998). Los límites son construcciones sociales y culturales que se hacen subjetivación y se convierten en normas que deben ser acatadas. La globalización supone rupturas; también el concepto de *local*. Si este concepto estaba referido a un espacio limitado y específico de un territorio, cuando se lo despoja de esa connotación y es llevado a un escenario sin barreras, encuentra una significación diferente en cuanto se le puede conectar con la globalización. Sin embargo, hay que anotar que no se trata de un proceso de abstracción y de elevación de un concepto “de lo abstracto a lo concreto”, sino de una realidad dada por las nuevas relaciones económicas, sociales y políticas que el mundo tramita en las dos décadas recientes.

De igual forma, el concepto de *región* se diferencia de *territorio*. Por supuesto, la diferencia es relativa y no absoluta. Sin embargo, para extremar los valores de la varianza, se pueden caracterizar las polaridades. Mientras que “territorio” evoca relaciones con la naturaleza, expresadas en dominio, control, conquista, colonización y asentamiento, “región” comporta relaciones sociales y, por tanto, actores sociales, grupos, organizaciones, intereses, luchas, conflicto, pero también proyectos, modernización, desarrollo. El “territorio” encarna más significado geográfico que social porque priman elementos naturales sobre las relaciones humanas. Los solos poblamientos establecen relaciones con la naturaleza, mientras que los seres humanos construyen su proceso histórico que articula, en una entidad sociológica, acciones dispersas en actividades articuladas por actores sociales que organizan estructuras económicas, sociales, políticas y culturales, materia prima para los proyectos de cada región (Ramírez, 1997). En suma, la región es una construcción de seres humanos, es una actividad histórica, es un proyecto, es la expresión de intencionalidades.

El espacio es variable respecto de la cobertura física y social, y puede ir desde el entorno inmediato hasta uno mediato e incluso hasta relaciones abiertas que no definen el límite entre “adentro” y “afuera”. En una perspectiva “de fuera hacia dentro” y de “dentro hacia fuera” en relaciones recíprocas (Vizcaino, 2007b). Lo anterior sugiere que los espacios “nacional”, “regional” y “local” adquieren una significación distante de las tradicionales ligadas a la territorialidad. Los espacios, en este sentido, quedan libres a la construcción humana e institucional. Por este

camino se comprende el ámbito no solo de la globalidad, sino también de la localidad en cuanto la primera encierra y tiene sentido solamente en la segunda y esta adquiere una connotación diferente por ser remitida a otro espacio de significación que es la globalidad.

Ahora bien, no se trata de juegos de palabras, sino de un contexto de significación claramente distinto de la tradición. Si se apela a datos que sirvan de referencia, se podrían mencionar las transacciones económicas entre empresas, países, o personas, la participación simultánea de habitantes de un país, continente o etnia de valores o normas sociales, la interpretación de fenómenos que pueden ocurrir en uno u otro lugar del mundo con esquemas y marcos analíticos similares. La ciencia que es propia al quehacer de la universidad no está atada a una territorialidad definida por sus límites físicos. En este sentido, el conocimiento que circula en una sede de la universidad no tiene que ser necesaria y solamente “local”, ya que, al mismo tiempo, es “universal” (en términos geográficos) y global (respecto de la nueva cultura). Universidades que hoy se muestran, en el Primer Mundo, como las de primer nivel y las que llevan los primeros lugares en las clasificaciones de “universidades de talla mundial”, no se hicieron globales; ellas fueron globales desde su origen y se han adaptado a las nuevas formas de globalización. En cambio, en América Latina y obviamente en Colombia, algunas universidades nacieron como extensión de las europeas. Otras, en cambio, que nacieron dentro de las crisis de la segunda mitad del siglo xx, experimentan el cambio del viejo mundo al “nuevo” mundo, distinto y distante de su misma tradición, mundo que no está plenamente construido, pero que podría estarlo. Este es el punto clave de esta reflexión para la Universidad Cooperativa de Colombia. Por ello, es pertinente volcar la mirada sobre esta Universidad.

La Universidad Cooperativa de Colombia, entre la localidad y la globalidad

Las universidades son hijas de su tiempo y de su contexto. Ambas condiciones facilitan, limitan o impulsan las ambiciones de sus gestores. La Universidad Cooperativa de Colombia surgió de una diferenciación estructural del Instituto de Desarrollo Social y Cooperativo (Indesco), fundado en 1958 como una sección de la Unión Cooperativa Nacional (Uconal), orientada al desarrollo y a la formación cooperativa bajo el liderazgo de Rymel Serrano, Carlos Uribe y Henry Serrano.

Por ese entonces funcionaban 410 cooperativas en todo el país (Uribe, 1978). Sus objetivos se cumplieron de tal manera que la entidad logró ser autónoma y su nivel de desarrollo le permitió desenvolverse en el medio con identidad propia. En 1972 había 1.807 cooperativas en Colombia (Uribe, 1978), es decir cuatro veces y media con respecto a 1957. Cuando sus gestores decidieron ampliar sus operaciones en el nivel universitario, no se proponían avanzar negando la trayectoria iniciada, porque la hubieran superado, sino construir sobre ella y ofrecer espacios nuevos a través de un proyecto de largo alcance. La decisión fue prolongar al Indesco mediante la creación y organización de una subestructura interna que atendiera el proyecto universitario sin perder ninguno de sus objetivos en relación con las cooperativas de base social.

Sin embargo, abrir un espacio para ser universidad le significaba esfuerzos adicionales que alcanzó por el mecanismo cooperativo de la integración, de tal suerte que la convocatoria a Coopdesarrollo (Central Cooperativa de Desarrollo Social), Ascoop (Asociación Colombiana de Cooperativas), Cecora (Central de Cooperativas de la Reforma Agraria), Financiacoop (Instituto Nacional de Desarrollo y Financiamiento Cooperativo), Cenco (Central de Cooperativas Agrarias), Coopsibaté (Cooperativa Financiera Sibaté), le permitieron fortalecerse para iniciar su etapa de vida universitaria. Esta experiencia recogía ya una tradición, y además la prolongaba en el tiempo, que era la integración cooperativa, como lo demuestran las organizaciones de integración cooperativa, entre ellas la Central Cooperativa de Crédito y Desarrollo Social, Coopdesarrollo (1962), el Instituto de Financiamiento y Desarrollo Cooperativo de Colombia, Financiacoop (1968), Seguros La Equidad (1970) y Seguros Uconal (1983).

El proyecto universitario contaba con el apoyo técnico y financiero de la Fundación Konrad Adenauer. La perspectiva de trabajo cooperativo en Colombia sugirió firmar con Indesco un convenio que se suscribió con el Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) con sede en la Universidad de Munster, a fin de promover la creación de cooperativas, especialmente en el sector rural, relacionadas con el ahorro, el crédito y la comercialización (Uribe, 2005).

Los dirigentes del Indesco habían enviado a Francisco Rodríguez y a Marco Antonio Mansilla a Francia, con el fin de prepararse precisamente en la economía social y cooperativa. A su regreso, el primero fue rector, en reemplazo de Rymel Serrano a finales de 1970, y el segundo, el vicerrector de la Universidad Indesco. Con ellos trabajaban Antonio García, Orlando Fals Borda, María Cristina Salazar, Hernando Ochoa, Crisanto Velandia, Augusto Arbeláez, Carlos Julio Niño, José

Joaquín Rojas, José Levy Vargas, Héctor Restrepo Valencia, Carlos Uribe Garzón, Andrés Trimiño, Guillermo Chacón, Milcíades Vizcaíno, entre otros. Muy pronto se organizaron las sedes de Bucaramanga (1971), Medellín (1972), Barrancabermeja (1972), Cali (1975), Barranquilla, luego trasladada a Santa Marta (1980).

En la década de 1950, el profesor y decano de Economía de la Universidad Nacional de Colombia, Antonio García, estaba trabajando en varias temáticas académicas, entre las cuales la democracia se encontraba en el centro de sus planteamientos por cuanto la dependencia y el atraso de Latinoamérica eran obstáculos para el desarrollo agrario. Sus posiciones sobre el indigenismo, el cooperativismo y la economía política levantaban propuestas alternativas. Ellas conjugaban con los estudios del entonces joven Orlando Fals Borda, recién vinculado a la Universidad Nacional de Colombia, precisamente en la Escuela de Ciencias Económicas fundada por el profesor Antonio García. Sus estudios tuvieron repercusión en el ámbito académico, pero también en los proyectos que dirigieron y asesoraron. Uno de ellos era el de Indesco, cuyo eje central estaba en el desarrollo cooperativo como alternativa democrática, económica, social y de transformación cultural. Tenía el proyecto una mirada global que se salía de los marcos locales que, igualmente, recogía para su realización.

En Colombia se consolidaba el capital nacional y la acumulación daba sus resultados, que se hacían visibles en las industrias prósperas, en la diversificación de exportaciones y en la conformación de un sector empresarial con capacidad de presión sobre un débil Estado que, en lo social, no garantizaba la cohesión de sus habitantes y, en lo político, presentaba tenues lazos con los partidos tradicionales. Su legitimidad era cuestionada por el excluyente Frente Nacional, por proporcionar la creación de las dos guerrillas, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que aún subsisten, por la dudosa elección de 1970 y por la legitimidad expresada en un alto abstencionismo. La democracia cerrada por y para los partidos tradicionales impedía que otros sectores intervinieran activamente en las decisiones del Estado. El argumento empírico decía que “durante los años del Frente Nacional ha existido un total divorcio entre la ideología preconizada por los miembros de la clase dirigente colombiana y la realidad del país” (Rojas y Camacho, 1973, pp. 40-43; Sandoval, 1985; Vizcaíno, 2006a).

La milimetría política, al mismo tiempo expresión de exclusión política y de concentración en los dos partidos tradicionales, el Liberal y el Conservador, se había consolidado como la forma expedita de repartición del poder. Apenas

salía el país de un periodo de administración dirigida por militares y que tenía sus homólogos en países de América Latina. El Frente Nacional, que afloraba como alternativa de la clase dirigente, se caracterizaba por la consolidación del bipartidismo que, en forma separada, había disputado el poder desde el siglo XIX desde los años posteriores a la “independencia”. La alianza estratégica entre ellos cerraba la democracia al juego de liberales y conservadores oficialistas. El espacio que ellos dejaban podía ser llenado con propuestas alternativas de variado origen ideológico y político.

La industrialización, urbanización y laicización en los niveles económico, social y cultural se enfrentaban a demandas crecientes de la población por bienes y servicios que, desigualmente repartidos, no satisfacían por igual a todos los sectores sociales. Organizaciones con poder y como activadoras de cohesión social se veían despuntar en el horizonte nacional. En este contexto, el cooperativismo se presentaba como una de las alternativas de origen popular. Sectores de la población veían en ellos una posibilidad de logro de sus expectativas crecientes, en particular en el campo económico y educativo. El apareamiento de Indesco en este contexto respondía a un sentimiento colectivo. Los cooperativistas del momento hacían una lectura de la situación que, sin que necesariamente se tuviera claro todo el horizonte, sí definía lo que sería la actividad dentro de la organización que llevaba doce años de funcionamiento. Por supuesto que era otro el contexto en que las semillas de esta forma de organización fueron sembradas por el sacerdote Adán Puerto en Boyacá, en la mitad de la década de 1920, como diferente también es el momento histórico de la década de 1930 cuando se institucionalizó el cooperativismo con la normativa del Estado que asumía el control sobre estas organizaciones de base popular. La crisis económica de 1929 se convirtió en una amenaza para las inversiones privadas que reclamaban mayor gestión del Estado que, de paso, avasalló formas de organización popular, como las cooperativas y los sindicatos, mediante sus instrumentos legales (Ley 134 del 7 de diciembre de 1931, para las cooperativas, y Ley 83 de 1931 y Ley 128 de 1936, para los sindicatos).

La Universidad Indesco

Las organizaciones que ofrecían programas educativos de nivel superior eran públicas o privadas, ya fueran ellas religiosas o laicas, pero esta categorización agotaba las posibilidades. Desde el inicio, la idea estaba clara en sus gestores: no se

ambicionaba replicar las experiencias de otras instituciones, sino marcar su propio camino que le daría la identidad y el sello cooperativo. Ello no significaba encerrarse en un gueto, impulsar procesos solo para iniciados ni conquistar partidarios a una secta cerrada y confesional. Por ello, los primeros desarrollos de Indesco, como asesor de cooperativas, como articulador de la educación y como estimulador de organización, se debían sostener y fortalecer. Los fundadores tenían conciencia de que un proyecto de estas dimensiones debía ganar espacios de cimentación en la sociedad no conquistados aun en la historia precedente. La legitimidad había sido conseguida cuando, con fundamento en la legislación cooperativa vigente (Decreto-Ley 1598 de 1963), la Superintendencia Nacional de Cooperativas había reconocido en Indesco una institución auxiliar del cooperativismo desde 1968 y cuando el Ministerio de Educación Nacional, en 1972, lo había caracterizado como un centro de investigaciones cooperativo-educacionales. Estas manifestaciones del Estado eran usadas como indicadores positivos del camino que debía ser construido colectivamente.

Los planteamientos, en consecuencia, se orientaban a la conformación de agentes de cambio en la sociedad, a apoyar la organización de las grandes mayorías privadas de los bienes y servicios, a activar la participación popular y a infundir motivación en los socios a través de campañas educativas y de un auténtico liderazgo social que representara los intereses de los socios. Pero en el fondo de estos planteamientos, se escondía la idea de que las cooperativas fueran instrumentos de desarrollo que produjeran cambios fundamentales en las estructuras generadoras de atraso en la sociedad colombiana. La concepción de la educación se evidenciaba como “un proceso por el cual se crea conciencia en el individuo sobre su responsabilidad como miembro de una organización comunitaria, desarrollando en él actitudes de cambio de una sociedad individualista en una sociedad solidaria”, decía un informe de un encuentro de directivos, profesores y estudiantes en el Santandercito, corregimiento del municipio de San Antonio del Tequendama en el departamento de Cundinamarca (Universidad Cooperativa de Colombia [UCC], 1971).³ Esta frase era el resumen de los planteamientos del momento.

Era el reconocimiento de la fuerza de la educación y a ello estaban dedicados todos, pero en especial José del Carmen Moreno, Vicente Murraín y Álvaro

³ En los primeros años de funcionamiento de la Universidad, se realizaban balances y planes de acción semestrales en mesas de trabajo integrados por directivos, docentes y estudiantes. El lugar de reunión podía ser Bogotá o algún municipio cercano como Sasaima (Cundinamarca).

Flórez, entre otros. Nuevamente estaban detrás, con el apoyo ideológico, político y programático, personas de la estatura de Antonio García, Orlando Fals Borda, con Hernando Ochoa, Fernando Urrea y otros que conformaban el equipo de trabajo cercano a los directivos (Vizcaíno, 2007). No había congreso cooperativo o reunión cooperativa de alguna trascendencia para el sector donde no estuviera presente Indesco, porque el cooperativismo formaba parte de la naturaleza de la Universidad y se concretaba en una estrecha relación con las cooperativas, con la Superintendencia y con organismos internacionales, como la Fundación Konrad Adenauer de Alemania, a la cual debe la Universidad un apoyo técnico, un soporte financiero y una ayuda administrativa en el momento de despegue como universidad. El edificio central de la avenida Caracas entre calles 37 y 38 de Bogotá fue adquirido por la Fundación y entregado a la Universidad en 1973. La fuerza de la educación estaba, desde luego, acompañada de organización y de acción dentro del sector, y la visibilidad ganada por Indesco permitía canalizar esfuerzos provenientes de organizaciones del país y del exterior que respaldaban los proyectos en la medida en que la doctrina cooperativa era reconocida en ellos y avalada por organismos internacionales, como la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) y el Consejo Mundial de las Cooperativas de Ahorro y Crédito (Woccu ‘World Council of Credit Unions’) (Uribe, 2005).

La ruptura institucional

Todo lo anterior indica que Indesco era un proyecto a la vez local, en la medida en que estaba dedicado a ser parte de la solución de problemas sociales, como la educación en la geografía social colombiana, y al mismo tiempo internacional, por cuanto atendía orientaciones de la doctrina cooperativa que se irrigaba de un país a otro. La globalización que hoy está frente a nosotros era tenue y no había tomado la fuerza de huracán que presenta en la actualidad. Era, sin embargo, un momento en que la institución, por la fuerza de los hechos, estaba llamada a diversificarse. La estructura interna debía ramificarse para perseguir los objetivos tradicionales y los nuevos. El Indesco, dedicado a la asesoría y orientación cooperativa, debía crear su propio espacio para que la Universidad se desarrollara en el suyo. Dos instancias administrativas, una dedicada a prestar servicios educativos y de asesoría a cooperativas y otra a la nueva universidad, diversificaron los objetivos. Era una solución al crecimiento que fue convertida en un conflicto de varios meses entre

dos sectores: uno que se proponía mantener una sola organización centrada en el cooperativismo (de los fundadores y defensores de la institucionalidad) y el otro que prefería tomar el camino de la educación superior (de algunos decanos, profesores y estudiantes alimentados por posiciones de izquierda liderados por una posición troskista). Esta última posición fue reconocida como vencedora y, en consecuencia, toda su actividad se volcó sobre el interés de ofrecer programas académicos como universidad. Se prefirieron programas de nivel profesional superior a cambio de niveles técnico y tecnológico con el cooperativismo que constituía su núcleo, como era la opción de los derrotados.

La intervención del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) llevó a una decisión que rompió los cimientos de los enfoques que habían sido creados por la naciente universidad. Los seis años de construcción colectiva se derrumbaron con el apoyo del Estado a favor de grupos de izquierda con un gobierno que iniciaba el pos-Frente Nacional. Es una paradoja histórica que se deja en este documento.

La alternativa de universidad de los recién llegados llevó, en primer lugar, a desmontar los proyectos que conjugaban cooperativismo, proyección económica y social y formación profesional. La estructura académica original tenía un plan por ciclos que fluían de la siguiente manera:

- Primer ciclo, de fundamentación integral, común para todos los estudiantes, con duración de dos semestres, 44 créditos y con un diploma final de Auxiliar en Cooperativismo.
- Segundo ciclo, diversificado en dos áreas: organización de la comunidad y técnicas contables, con duración de dos semestres, con 88 créditos acumulados y con diploma final de Experto en Cooperativismo.
- Tercer ciclo, especializado en cuatro campos: educación, desarrollo de la comunidad, economía social y administración, con duración de cuatro semestres, con 176 créditos acumulados y con un diploma de Licenciado.
- Cuarto ciclo, profesional en cuatro especialidades: administrador educativo, sociólogo, economista social y gerente, con duración de dos semestres, con 220 créditos acumulados y con un diploma de Profesional (Vizcaíno, 2007a, pp. 26-27).

La gradualidad del plan, los diplomas intermedios y la habilitación en los niveles de preparación otorgaban a la formación en la Universidad Indesco una característica que la identificaba y la distinguía de las otras instituciones de su

género. Algunas particularidades eran propias de la concepción curricular. Por ejemplo, se tenían laboratorios a lo largo de la formación, al principio de orientación profesional y de acuerdo con el área o el campo seleccionado por el estudiante. Se tenía programada investigación en cada uno de los ciclos, de carácter general y de fundamentación en los primeros semestres, y de acuerdo con la especialización, en los últimos. Se desarrollaba el cooperativismo en todos los ciclos según los requerimientos del diploma que se expedía al finalizar cada uno de ellos. La sociología era una asignatura básica para comprender los fenómenos sociales con los cuales debería tener relación el egresado en cualquiera de las modalidades. A medida que los ciclos se afianzaban, había asignaturas comunes y asignaturas electivas de acuerdo con las áreas y los campos elegidos. La propuesta, en conjunto, era una anticipación práctica de lo que sería reglamentado posteriormente por el Decreto-Ley 080 de 1980, como las carreras por ciclos y su desarrollo en unidades de labor académica (ULA).

La otra decisión crucial fue suprimir las conexiones nacionales e internacionales, especialmente con la Fundación Konrad Adenauer que prestaba asistencia técnica y financiera. Por esta vía, se suprimieron los canales de financiación, cuyo resultado a corto plazo fue la iliquidez y la precariedad en sus fondos. No hubo dineros para el funcionamiento cotidiano y los docentes tuvieron que ceder sus emolumentos para que la organización se mantuviera y se evitara la intervención por parte del Icfes.

La visita del Icfes de 1974-1975 marcó el cambio hacia esquemas convencionales de carreras independientes, con planes segmentados y autónomos de estudio, administración propia, docentes asignados y actividades académicas compartimentadas. La organización de facultades y de programas marcó una separación vertical y anuló la horizontalidad en la gradualidad, con lo cual se llevó al traste la experiencia educativa, académica y pedagógica que le dio su identidad. Las sedes de Bogotá, Medellín, Bucaramanga y Barrancabermeja, que participaban de un mismo proyecto educativo, se dieron su propia organización y actuaron durante varios años como entidades relativamente independientes, con escasos lazos de vinculación, representados en una instancia que se denominó *consejo de directores* y que no fue suficiente para soportar y ejecutar un solo plan de acción. La aprobación de cada programa, así como la gestión administrativa y académica, eran particulares de cada seccional, lo cual debilitaba los lazos internos y el apoyo entre unas y otras para soportar y comprometerse con un solo proyecto educativo.

La identidad se construyó desde las sedes regionales y sus límites no permitieron prolongarse a una universidad de carácter nacional (Vizcaíno, 2007b).

Las críticas al esquema de compartimentos estanco de las carreras y facultades, la separación abrupta de unidades administrativas, el enclaustramiento de las disciplinas, las fronteras cerradas, el bloqueo de comunicación con otros espacios académicos, la exclusividad profesoral a roles vinculados a un segmento del conocimiento, todo esto ha sido puesto en cuestión. Los defensores de la integración del conocimiento, quienes promueven la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, quienes están interesados en explorar el campo de las fronteras comunes y de generar espacios nuevos de conocimiento son quienes manifiestan hoy su desacuerdo con las viejas prácticas académicas, como las que fueron puestas en discusión cuando se construyó la propuesta educativa integrada de Indesco.

La experiencia colombiana de años y décadas siguientes demostró que el Icfes cumplió el papel de freno al desarrollo de una iniciativa como la de Indesco y aplazó lo que en la actualidad se acepta con pocas excepciones. La camisa de fuerza impuesta aún está vigente y también se mantiene la crítica, ahora con mayores argumentos (Wallerstein, 2001, 2005; Giddens, 2000; Zabłudovsky, 2007; Pacheco, 2005).

La Universidad Cooperativa de Colombia

En 1982 se realizan los trámites oficiales para el reconocimiento como Corporación Universidad Cooperativa de Colombia y ajustarla a los requerimientos del Decreto-Ley 080 de 1980. Se reforman sus estatutos, se da una organización actualizada que integra las sedes en una estructura centralizada, se toman medidas administrativas y financieras para superar los déficits, se consiguen apoyos financieros del Estado, se reorganizan los planes de estudio, se construye una imagen renovada de lo que ha sido su tradición. El Indesco queda subvalorado y sus operaciones tienen serias limitaciones para producir resultados.

Tal como las cooperativas de principios del siglo xx en Colombia, la Universidad Cooperativa ha tenido un origen popular por su enfoque y objetivo, pero ha devenido una organización estadocéntrica por cuanto su funcionamiento depende del Estado a causa de la suprema inspección y vigilancia que ejerce sobre ella. Dos etapas se pueden identificar en su vida institucional: la primera va desde su creación

hasta 1992 y la segunda, a partir de la Ley 30 de 1992 que estableció la autonomía universitaria. En la primera etapa, las universidades debían, entre otras cosas:

- Solicitar la licencia de funcionamiento al Icfes.
- Tramitar la aprobación de los programas académicos por un periodo definido.
- Solicitar visita del Icfes para ampliación de la aprobación de los programas.
- Atenerse a las decisiones del Icfes sobre la orientación, duración, estructura académica y características metodológicas y didácticas de los programas.
- Ajustarse a las decisiones del Icfes sobre graduación de estudiantes y otorgamiento de títulos.

La segunda etapa abrió un espacio a la autonomía. A pesar de mantener el Estado la vigilancia y el control, gran parte de la vida académica ocurre bajo la figura de la autonomía universitaria, que se concreta en:

- La administración y dirección de la Universidad.
- El diseño y la oferta de programas académicos, con la correspondiente información al Viceministerio de Educación Superior.
- La vigencia del estatuto docente y reglamento estudiantil.
- El diseño de propuestas de ampliación de la oferta de programas.
- La orientación de las características específicas de los programas en su enfoque, fundamentación, población atendida, orientación y estructura curricular, metodologías y didácticas, sistemas de evaluación y acompañamiento a los estudiantes.
- El desarrollo de la investigación.
- La proyección institucional.
- La decisión sobre si se asume la acreditación de programas y la acreditación institucional.

Sin embargo, las normas están presentes y tienen no solo poder orientador, sino también restrictivo de acuerdo con la interpretación y aplicación a sucesos específicos. Las normas han proliferado en los años recientes. Solo unos ejemplos son ilustrativos:

- Constitución Nacional de 1991.
- Ley 30 de 1992 de Educación Superior.
- Decreto 1403 del 21 de julio de 1993, por el cual se reglamenta la Ley 30 de 1992.
- Ley 115 de 1994 que expide la Ley General de Educación.

- Decreto 1478 del 13 de julio de 1994, por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.
- Ley 749 de 2002 que organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica-profesional y tecnológica.
- Decreto 2566 de 2003 que establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Decreto 1295 de 2010 que reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior
- Ley 1188 de 2008 que regula el registro calificado de los programas de educación superior.

Estas normas implican reglamentaciones, aclaraciones, desarrollos en normas subsiguientes que se entienden en un país con mentalidad “santanderista”, que significa apego a la norma de tal manera que se le hace imprescindible cuando se trata de argumentar una propuesta o punto de vista, al igual que cuando se ejerce la autonomía universitaria. Por ello, las instituciones centran su razón de ser, en el discurso como en la práctica, en la existencia normativa más que en su propia identidad y en espacios del conocimiento que caracteriza a las universidades.

Resulta paradójico que el Estado, por un lado, libere de las normas a las empresas que tienen iniciativa privada para sus transacciones mercantiles y financieras y, por el otro, concentre su poder normativo y de control sobre las organizaciones del saber que fundamentan su actividad en el conocimiento científico al que se le reconoce, por otra parte, como un espacio de libertad de cátedra y de investigación. El gran salto que está ocurriendo en el mundo actual no es del Estado-nación a un Estado mundial, sino del Estado al mercado y este no requiere normas para su funcionamiento salvo las que se dé a sí mismo. En consecuencia, el Estado-nación experimenta un vacío de poder que es llenado en frentes como la

seguridad y el control de los ciudadanos. En otros aspectos el Estado se convierte en un “zombi” (Beck, 2002b, p. 45) que va y viene sin coherencia definida.

La Universidad reconoce que tiene una responsabilidad social con autonomía institucional que le sirve de nicho para articular las funciones misionales de formación, investigación y proyección social. Considera fundamental

[...] la producción y circulación de ciencia responsable, la construcción de una nueva ciudadanía a través del fomento de la capacidad de diálogo, la reflexión para el ejercicio democrático y la formación de profesionales con un enfoque centrado en el desarrollo justo y sostenible desde las regiones, sin perder de vista la perspectiva global (ucc, 2005, p. 21).

La Universidad se abre gradualmente a un mundo globalizado con elementos de modernidad como la ciencia, la ciudadanía, el diálogo, la justicia y la sostenibilidad. Conceptos como el de *democracia en las cooperativas*, “desde los orígenes mismos del movimiento cooperativo, han sido conocidos, difundidos y practicados” (Serrano, 2007, p. 64).

Hoy la Universidad, sin duda, ha crecido, se han ampliado sus servicios, la población servida ha crecido significativamente, las sedes se han ramificado, se han creado zonas y se han establecido instancias de dirección. Contar con 50.000 estudiantes atendidos por 4.800 profesores es el resultado de un esfuerzo por consolidar el proyecto educativo. Estos son solo indicadores de expansión cuantitativa. Los énfasis cada vez más insistentes sobre la calidad de la educación se mantienen como lineamientos, pero cuyas realizaciones están en las propuestas de futuro. Los nuevos retos están al frente: articular la Universidad, vincularla a la sociedad en el nuevo contexto del Estado y de la sociedad, de las nuevas tecnologías y de los procesos de globalización creciente, y de las expectativas de potenciales beneficiarios de los servicios educativos. En este camino, la Universidad ha recuperado para sí al Indesco fundador y lo ha incorporado a su gestión orientada con el espíritu “cooperativo” (Vizcaíno, 2007a, p. 28).

A principios del nuevo siglo revive Indesco, y surge vigoroso, esta vez de mano de la Universidad. Si en 1970 la Universidad fue el resultado de una diferenciación estructural de Indesco gestada en su crecimiento, ahora la Universidad, que ha llegado a ser adulta, acoge a su progenitor y le abre un espacio para que retome los hilos de su historia. La reestructuración del Indesco como una dependencia de la Universidad en el nivel nacional (Acuerdo 01, 12 abril del 2007) recuerda

su trayectoria ligada a la Universidad y asume que se proyecta sobre este mismo engranaje. La unidad pasa a depender directamente de la Rectoría Nacional, lo que indica la importancia que se le imprime y, por otro lado, la articulación que tendrá como política y como acción dentro de la Universidad.

La decisión ha sido un paso significativo por cuanto el cooperativismo se ha reinstalado y hace parte de las asignaturas institucionales en todos los programas académicos. De esta suerte, el Indesco ha recuperado su espacio, se ha fortalecido con la renovación e internacionalización de la *Revista Cooperativismo & Desarrollo*, ha reinventado su misión y ha recogido sus hilos conectores con el sector solidario en el país y en el extranjero. La dirección de Rymel Serrano ha representado nuevamente un liderazgo carismático fundamental en este proceso.

La Universidad y el Indesco han aplicado dos conceptos de autonomía de una manera complementaria. Por un lado, la autonomía sustantiva, entendida como el poder de las organizaciones para definir sus propios objetivos, programas y metas, es decir, el “qué” de la institución universitaria; y, por el otro, la autonomía procedimental, concebida como la capacidad para establecer los medios mediante los cuales alcanzar objetivos, programas y metas, es decir, el “cómo” de la organización. Medios y fines quedaron en el resorte institucional y constituyeron la base de identificación de un rasgo sustancial de la autonomía en función de su misión. Ambas autonomías están llamadas a demostrar coherencia interna y en relación con su entorno.

Lo que fue concebido como una tipología *sensu stricto* devino históricamente en un *continuo* que significaba cambio de los ejes sobre los cuales era entendida la universidad y su rol en la sociedad. A medida que se producían los cambios, la posición tradicional mostraba elementos de renovación. Uno de ellos, que constituye el objeto de esta reflexión, es la concepción de universidad ubicada en la localidad y, al mismo tiempo, en la globalización.

La universidad, por ser ella un servicio público de educación superior, asume el compromiso de incidir en la transformación de su entorno inmediato y mediano para mejorar la calidad de vida de la población. Esto significa que sus funciones sustantivas de docencia, de investigación y de proyección institucional se orientan a identificar y contribuir a la superación de necesidades, al desarrollo cultural y a la conservación y el mejoramiento del medio ambiente (Romero, 2001).

La Universidad ha mantenido su fortaleza financiera en la última década. Si se toma en cuenta el indicador de ingresos, ella se ubicaba, en el 2000, en el puesto 11 en el conjunto de las cooperativas del país; y en el 2011, pasó al puesto 8. Si el

parámetro son los activos, en el 2000 se encontraba en el puesto 6 y en el 2011, en el puesto 11 dentro del mismo conjunto de cooperativas (Confederación de Cooperativas de Colombia [Confecoop], 2000-2011). La Universidad y el Indesco se mueven en un entorno en el cual funcionaban 4.972 cooperativas según datos del 2004 (Castillo, 2005). Ese entorno puede ser considerado una fortaleza para afrontar las crisis generadas en el ambiente de la globalización (Cárdenas, s. f.).

Dos lineamientos quedan claros. Por un lado, el momento histórico presente es de crisis generalizada que va desde el ámbito económico-social, pasando por el político y cultural asociados a la globalización. En consecuencia, la Universidad tanto como el Indesco tienen frente a sí un panorama incierto que debe ser despejado conjuntamente. Por el otro, si ellas ven las perspectivas local y global de manera conjunta, podrán diseñar un proyecto de futuro siempre y cuando revisen el entorno para descubrir en él las dinámicas que ofrece.

La Universidad, junto con el Indesco, conforma una sociedad que fortalece a ambos proyectos siempre y cuando logren articularse y maximizar sus recursos, así como el talento humano. La euforia de la globalización debe tomarse como una oportunidad con sus riesgos conexos. Lo que plantean Borja y Castells de que “lo global y lo local son complementarios, creadores conjuntos de sinergia social y económica” (1998, p. 14) es, para la región latinoamericana, más una posibilidad que una realidad. A la Universidad le es factible perseguir esa posibilidad a condición de asirse de la misión que ha construido y reconstruido históricamente en el nuevo contexto local y global. Al fin y al cabo, universidad se asocia con universalidad y, por este camino, con globalización.

Si el proceso de globalización actual se desarrolla sobre los rieles de los avances científicos y tecnológicos, a la Universidad no le queda otro camino que “ser universidad”, es decir, centrar su proyecto futuro en su misión y vincular a ella, como un elemento esencial, a Indesco, sobre el cual desarrolla su proyección institucional. Si se quiere, en cuanto universidad produce, distribuye y consume conocimiento científico (modo 1) y en cuanto cooperativa vuelca ese conocimiento científico sobre el contexto local, regional, nacional e internacional (modo 2) (Gibbons et al., 1997, 1998).

Si el Estado fomenta estructuras nacionales, las referencias para la Universidad son de ese mismo nivel; si las estructuras son subnacionales (Sassen, 1998, 2003, 2010), allí encontrará a sus sedes ligadas a sus contextos regionales. La legitimidad social y política otorgada a esas entidades subnacionales como consecuencia de la descentralización y la regionalización pueden ser canalizadas con beneficio de

inventario para los fines de la universidad. La justificación proviene de estudios en ciencias sociales sobre la globalización que indican que si ella reside, en parte, en los ámbitos nacionales, es porque se atienden dos supuestos. El primero se refiere a que los Estados-nación todavía tienen un papel activo como contenedores de los procesos sociales; y el segundo es la correspondencia implícita entre el territorio nacional y lo nacional como una de sus características. En consecuencia, hay que tener en cuenta el ámbito nacional mientras tenga el reconocimiento que lo ha acompañado hasta que entre en un proceso de deslegitimación y decadencia para pasar a un Estado posnacional aún por construir (Sassen, 2010; Beck, 2004; Wallerstein, 2001, 2004, 2005; Castells, 1999; Beck, 2002a).

Las cooperativas, por su parte, funcionan en tres perspectivas en América Latina. Una es el nivel local ligado a la cobertura física y social de sus asociados y de las operaciones que desarrollan. Otra es el nivel regional que concita el interés de cooperativas de base o de organizaciones solidarias de segundo grado. Y un tercer nivel es el nacional e internacional. Estos tres niveles demuestran que han abierto una brecha con caminos despejados para transitar con objetivos universitarios. Las cooperativas pueden ser el camino por el cual la Universidad se abra a una perspectiva regional latinoamericana y mundial. Si esto fuera así, el camino hacia la globalidad le resulta más expedito. Organismos internacionales como la Unesco o el Banco Mundial han abierto caminos hacia la globalización del conocimiento y, desde luego, de las instituciones que los producen y los distribuyen.

El análisis sobre la globalización indica dos conclusiones: por un lado que ella se desarrolla a medida que el conocimiento científico y tecnológico avanza. Ahora bien, este tipo de conocimiento es la razón de ser de la universidad. Entonces, en la medida en que desarrolle esa misión, estará sobre los rieles de la globalización. Luego, fortalecer la investigación es una tarea inaplazable. Por otro lado, ha quedado claro que la desigualdad e inequidad serán mayores a medida que corran los años y que el neoliberalismo quede libre de contención que le pueda imprimir el Estado. Este último llega a ser un obstáculo para las empresas transnacionales que preferirían un Estado “mínimo” que les facilite sus operaciones. Para la Universidad, resulta una oportunidad por cuanto la demanda por educación superior aumentará para los sectores sociales con los cuales ha decidido vincularse desde su creación. Su proyecto se puede revitalizar en función de la población que espera sus servicios.

Los dos aspectos anteriores encuentran realización en las autonomías regionales y en la miniaturización del ámbito nacional focalizado en las localidades. Bien es

sabido que en un ambiente de globalización las grandes empresas transnacionales buscan mano de obra barata que les reduzca los costos y les incremente las utilidades. La región latinoamericana es foco de atención de estas empresas estimuladas por quienes dirigen el Estado-nación. Si las cooperativas pueden aglutinar mano de obra preparada por la Universidad y asociada cooperativamente, se encontrará un camino para atenuar los efectos perversos de la volatilidad de las empresas y los capitales, pero solamente a condición de asumir la organización en su significado solidario (Vargas, 2005).

La Universidad, en virtud de sus definiciones básicas, está comprometida con dos instancias tradicionalmente polarizadas y hoy perfectamente convergentes, como son la atención al nivel nacional y a las necesidades regionales y locales. La polarización se remonta a nuestra vida republicana y a las disputas entre posiciones centralistas y descentralistas, entre unidad nacional y poderes regionales. Poco a poco, hemos comprendido la artificialidad de estas antinomias y la necesidad de buscar elementos articuladores para atender estas dos instancias como complementarias.

Todo lo anterior supone volver a la recomendación de Kaufman (2000) cuando planteaba: “Piense globalmente; actúe localmente”. Los planes estratégicos, del nivel nacional y de las sedes de la Universidad, podrían enderezarse en esta dirección. Igual consideración tienen los programas académicos que deberían incluir estas reflexiones sobre los ámbitos local y global. Los estudiantes, y los asociados a las cooperativas, han de tener presente que el capitalismo ha sido el artífice de la globalización (Ortiz, 1998) y que ella ha de recibirse con las reservas críticas que aún conserva la universidad como espacio de formación de personas abiertas, reflexivas y analíticas (Martin y Schumann, 1998; Stiglitz, 2002). Esto concuerda perfectamente con el postulado de la Universidad que valora la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad como fundamentos de la construcción de una nueva sociedad.

La investigación es primordial en estos procesos. Ella le ayudará a la Universidad a comprender el contexto y las dinámicas internas y, principalmente, a poner en práctica lo que constituye su autodefinition de que “Es una universidad de carácter nacional, descentralizada y abierta al mundo” (UCC, 2012).

Este capítulo ha hecho un recorrido por los cambios ocurridos en las tres décadas recientes tanto en el ámbito mundial como colombiano. En este contexto, se ha mostrado el camino seguido por la Universidad Cooperativa de Colombia en su conexión histórica con el Indesco. Finalmente, se han presentado algunos

cambios que ocurren en el presente y que se mantienen ante el futuro inmediato. En este nuevo contexto se propone un lugar preferencial para la investigación, cuya misión es ayudar a comprender las tendencias y responder a ellas con eficiencia y eficacia.

El capítulo siguiente tratará el compromiso que tienen quienes producen conocimiento de modificar los esquemas conceptuales y los modos de producir ciencia, porque se han convertido en “categorías zombis” que han reducido su potencial explicativo. Por ello, precisamente, es que se deben explorar los factores exógenos de los cambios que han llegado a las universidades y que les han puesto el sello de sus transformaciones.

Referencias

- Alfieri, F. et al. (1999). *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos* (2a. ed., vol. II). Madrid: Morata.
- Altbach, P. G. (2004). Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 1, 3-25.
- Acker, S. (2000). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Madrid: Anagrama.
- Arocena, R. (2004, agosto). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educación y Sociedad*, 25(28), 915-936.
- Atcon, R. (1978). *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina*. Bogotá: Ediciones Alcaraván.
- Banco Mundial (2003). *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*. Bogotá: Banco Mundial.
- Baudrillard, J. et al. (2000). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007a). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2007b). *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002a). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2002b). *Libertad o capitalismo: conversaciones con Johannes Willms*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: La nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Bohórquez C., L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buta, J. y Estébanez, M. E. (2004). *La profesionalización académica en la universidad argentina de los '90: volver a empezar*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Cacua P., A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Cárdenas, P. E. (s. f.). *El contexto socioeconómico del cooperativismo*. Recuperado de <http://www.codema.coop/wordpress/?p=43>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2011). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo S., D. (2005). Integración económica e intercooperación en el sector solidario colombiano. *Revista Red Unircoop Américas* 1, serie 3.
- Catoggio, A. (2013). Los riesgos del discurso de la profesión académica. *Revista Educación*, 4 (5), 65-80.
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica*. México: Nueva Imagen y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Nueva Imagen y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Confederación de Cooperativas de Colombia (Confecoop) (2000-2011). Escalafón cooperativo. Recuperado de http://www.confecoop.coop/index.php?option=com_content&view=article&id=96:escalafon-cooperativo-incluye-2009&catid=40:estadistica&Itemid=41
- Congreso de Colombia (1931, 15 de diciembre). Ley 134. En *Diario Oficial* N.º 21.866.
- Congreso de Colombia (1936, 28 de septiembre). Ley 136. En *Diario Oficial* N.º 23.331.
- Congreso de Colombia. Ley 30, Ley de Educación Superior (18 diciembre 1992).
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (1996). *Lineamientos para la acreditación (2.ª edu.)*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006a). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006b). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2009). *Acreditación de alta calidad y la autoevaluación como instrumentos de mejoramiento continuo*. Bogotá: CNA.
- Costas, A. (2005, 12 de mayo). Enseñar o investigar, ¿cuál es la misión de la universidad? En *El País Digital*. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/informacionIDI/noticias/noticia.asp?id=20630>
- Díaz V., M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Enguita, M. (comp.) (1999). *Textos de sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. Nueva York: The Free Press.
- Faux, J. y Mishel, L. (2001). La desigualdad y la economía mundial. En A. Giddens y H. Hutton (eds.) (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 137-161). Barcelona: Tusquets.
- Ferreira, F y Walton, M. (2005). *La desigualdad en América Latina: ¿rompiendo la historia?* Bogotá: Banco Mundial y Alfaomega.
- Frijhoff, W. (1986). La universidad como espacio de mediación cultural. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 41-60.
- Galvão, M. B. (1998). Globalização: arautos, cétricos e críticos. *Revista Política Externa*, 6(4).
- García G., J. M. (2010). Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión: un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 95-110.
- García G., C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: Cresalc/Unesco.
- García Guadilla, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe* (pp. 47-80). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Unesco
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gibbons, M. (1998, 5-9 de octubre). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Unesco. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Giddens, A. (2000). *En defensa de la sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Giddens, A. y Hutton, W. (eds.) (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Gómez C., V. M. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia, equidad social*. Bogotá: Ascún, Universidad Nacional de Colombia y Alfaomega.
- González, F. (1979). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: Cinep (Serie Controversia, 77-78).
- González, F. (2006). Guerras civiles y construcción del Estado en el siglo XIX colombiano. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 93(832), 31-80.
- González, F. E., Bolívar, I. y Vásquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá: Cinep.
- Guajardo Ramos, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.
- Gyarmati, G. et al. (1970). *El nuevo profesor secundario. La planificación sociológica de una profesión*. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Universidad.
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento posmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital: hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2012). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Jara, F. V. y Hernández, A. G. (2002). Concepto y misión de la universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 8; 137-173.
- Jaramillo U., J. (1982). El proceso de la educación: del Virreinato a la época contemporánea. En *Manual de Historia de Colombia* (2.ª ed., t. III). Bogotá: Colcultura y Procultura.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- López J., N. (1996). *Retos para la construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Liotard, F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Machado, M. H. (1991). Sociología de las profesiones: un nuevo enfoque. *Educación Médica y Salud*, 25(1), 28-36.

- Martín, H. P y Schumann, H. (1998). *La trampa de la globalización: el ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus y Santillana.
- Martínez R., S. (2006). *La profesionalización de los académicos en la educación superior y su participación en la gestión de las instituciones y el sistema de este servicio público*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Merino, R. y De la Fuente, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- Ministerio de Educación Nacional (1978, 8 de agosto). Decreto 1419. En *Diario Oficial* N.º 35070.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080, Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria (22 enero 1980).
- Mollis, M. (1997). The paradox of the autonomy of argentine universities: from liberalism to regulation. En C. A Torres y A. Puiggros (eds.), *Latin American Education. Comparative perspectives*. Colorado: Westview Press.
- Oppenheimer, A. (2008, septiembre). Educar, educar y educar. *Revista Cambio*, 794, 18-24.
- Orozco S., L. E. (2001). *La educación superior. Desafío global y respuesta nacional*. Bogotá: Alfaomega.
- Orozco S., L. E. (2003). *La calidad de las universidades. Más allá de toda ambigüedad*. Bogotá: CNA.
- Orozco S., L. E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1).
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad y otros ensayos afines*. Madrid: Ediciones Revista de Occidente.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Osorio-Madrid, R. (2011). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(6). Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/100/html_12
- Pacheco M., T. (2005). *Universidad, sociedad y modernidad en el contexto de las ciencias sociales*. México: Fontamara.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Bogotá: Norma.
- Parra S., R. (1982). *La educación superior en Colombia*. Caracas: Cresalc.
- Parra S., R. (1985). *La escuela inconclusa*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Parra S., R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Parra S., R. (1988). *La pedagogía de la desesperanza*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Parra S., R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo y FES.

- Parra S., R. (1993). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Parra S., R. (1996). La universidad. En *Escuela y modernidad en Colombia* (t. IV). Bogotá: Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP y Tercer Mundo.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Bogotá: Siglo XXI y Cerec.
- Pérez G., A. et al. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pizano, D. (2002). *Globalización: desafíos y oportunidades*. Bogotá: Alfaomega.
- Popper, K. (1994). *En la búsqueda de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C. y Vélez, E. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva en Colombia? *Revista Colombiana de Educación*, 32, 93-110.
- Ramírez T., W. (1997). *Urabá: los inciertos confines de una crisis*. Bogotá: Planeta.
- Rodríguez G., R. (1999, septiembre-diciembre). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21a04.htm>
- Rojas, H. y Camacho, Á. (1973). *Frente Nacional: ideología y realidad*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Romero, A. (2001, enero-abril). Universidad y globalización. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 7, 141-151.
- Sandoval P., D. (1985, enero). El manejo electoral de la política económica durante el Frente Nacional. En *Documento CEDE*, 19, 4-5.
- Santos, B. de S. (1999, abril-junio). La caída del Angelus novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones. *Revista Mexicana de Sociología*, 61(2), 35-58.
- Santos, B. de S. (2003). *La caída del Angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.
- Sassen, S. (1998, marzo). Ciudades en la economía global: enfoques teóricos y metodológicos. *Revista Eure*, 24(71), 5-25.
- Sassen, S. (2003, diciembre). Localizando ciudades en circuitos globales. *Revista Eure*, 29(88), 5-27.
- Sassen, S. (2010). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Serrano, R. (2007). La democracia en las cooperativas. *Revista Cooperativismo & Desarrollo*, 91, 64-79.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar de la globalización*. Bogotá: Taurus y Santillana.
- Sutz, J. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: argumentos y elementos para una innovación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 145-170.
- Thurow, L. C. (1996). *El futuro del capitalismo: cómo la economía de hoy determina el mundo del mañana*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

- Tünnermann B., C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y a su problemática actual*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Unesco (1998, 9 de octubre). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París: Unesco.
- Unesco (2009, 5-8 de julio). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia (1971). Conclusiones de Santandercito (corregimiento del municipio de San Antonio del Tequendama en el departamento de Cundinamarca). Mimeo.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2005, julio). Balance social 2003-2004. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2009). Guía institucional. Recuperado de <http://wb.ucc.edu.co/institucional1/files/2009/05/guia-institucional-i.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia (2012). Misión. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/mision-vision.aspx>
- Uribe G., C. (1978). *El cooperativismo ayer y hoy*. Armenia, Quindío: Banco de la República y Quingráficas (Serie Breviarios Colombianos, 6).
- Uribe G., C. (2005, julio). El discurrir histórico de la Universidad Cooperativa de Colombia. En *Balance Social 2003-2004* (pp. 12-19). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia: historia, estructura y procesos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vargas T., M. C. (2005). *Globalización, desarrollo regional y atomización del Estado nación* (Tesis de maestría, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia).
- Vattimo, G. et al. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Vessuri, H. (1998). Universidad e investigación científica después de las reformas. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 77-99.
- Vizcaíno, M. (2005). Selección/exclusión: dilema de las universidades en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, 23, segundo semestre, 47-63.
- Vizcaíno, M. (2006a). *Universidad y medios masivos: del Estado de bienestar al mercado*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2006b). La educación superior en América Latina: ¿democracia o plutocracia? En F. López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos* (pp. 253-282). Buenos Aires: Clacso.

- Vizcaíno, M. y Amaya M., J. H. (2006). *Universidad, exclusión y desigualdad*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2007a). La Universidad Cooperativa de Colombia que conocí. En *La universidad de cara a la sociedad* (pp. 21-28). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. (2007b). La Universidad Cooperativa de Colombia: pensar la globalidad desde y hacia la región. En *La universidad de cara a la sociedad* (pp. 43-62). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. y Amaya M., J. H. (2007). Hacer universidad hoy: compromisos frente a la exclusión y la desigualdad. *Pedagogía y Saberes*, 26, primer semestre, 19-30.
- Vizcaíno, M. (2010, enero-junio). Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión naciente? *Cooperativismo y Desarrollo*, 96, 153-170.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido: una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas mundo*. Madrid: Akal.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, M. (2003). Un mundo diferente. *Revista Colombiana de Sociología*, 21, 25-59.
- Zabludovsky K., G. (2007). *Sociología y cambio conceptual*. México: Siglo XXI y Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.