

### 3 Factores exógenos a la Universidad Cooperativa de Colombia

#### Exogenous Factors to the Universidad Cooperativa de Colombia

##### Resumen

El entorno se ha convertido en un factor provocador de transformaciones en las universidades. Durante, al menos, ocho siglos la actividad de estas instituciones estuvo regulada por procesos internos de decisión respaldados en los aportes de los sabios que generaban los conocimientos vigentes. El Renacimiento y la revolución industrial requirieron renovaciones permanentes de esos conocimientos. A medida que la primera globalización aceleró la expansión del comercio y se requirieron procesos de producción y de circulación de mercancías, esos conocimientos necesitaron ser actualizados a una velocidad mayor que revirtió sobre los centros de circulación del conocimiento, como fueron las universidades. A ellas se les responsabilizó de constituirse en ejes de la transformación de la sociedad como depositarias no solo del conocimiento vigente, sino también de las dinámicas de cambio hasta que, en la actualidad, se ha constituido en un lugar común hablar de la “sociedad del conocimiento”. En este capítulo, se hace un repaso por los cambios exógenos que constituyeron el escenario de las universidades y los referentes necesarios de los cambios que actualmente mueven a este tipo de organizaciones del conocimiento.

**Palabras clave:** factores exógenos, Estado, organismos internacionales, globalización, modernidad.

##### Abstract

The environment has become a provocative factor of transformations in the universities. For at least eight centuries, internal decision-making processes supported by the contributions of sages that produced up-to-date knowledge governed the activity of these institutions. The Renaissance and the Industrial Revolution required permanent renovation of such knowledge. As the first globalization accelerated the expansion of trade and required processes for production and circulation of goods, such knowledge needed to be upgraded to a higher speed, which had an impact on knowledge circulation centers such as universities. These were responsible for turning themselves into the axes of transformation of society as depositaries not only of existing knowledge, but also of the dynamics of change to the point that speaking of “knowledge society” has become a commonplace nowadays. This chapter reviews the exogenous changes constituting the scene of universities and the necessary examples of changes currently moving this type of knowledge organizations.

**Keywords:** Exogenous factors, State, international agencies, globalization, modernity.

---

#### Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. E. (2015). Factores exógenos a la Universidad Cooperativa de Colombia. En *La institucionalización de la investigación en Colombia: revisión histórica de una universidad nacional y regional* (pp. 73-115). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600322>



## El entorno de la Universidad Cooperativa de Colombia como fuente de cambios internos

Las universidades han abierto un espacio a la investigación y la han asumido como parte de su misión institucional. A ello han contribuido factores exógenos y endógenos. En este apartado se examinan los factores exógenos. La hipótesis que aquí se defiende plantea que la investigación en las universidades no surgió solo de un proceso interno, sino también fundamentalmente, de la presión externa proveniente del Estado, de otras universidades y de organizaciones nacionales e internacionales. Estos ambientes se refieren a los efectos de los procesos globalizadores, al desarrollo de la modernidad y a las orientaciones generadas por organismos supranacionales de carácter educacional-cultural o económico-político. Tras las pistas de esta hipótesis se dirige la argumentación que viene enseguida. Bien es sabido que esos factores no se comportan de manera aislada de procesos más amplios, sino que están cada vez más articulados. El foco de atención son las instituciones de educación superior, pero, de manera especial, la Universidad Cooperativa de Colombia.

Entre los factores exógenos de origen colombiano podemos distinguir dos, especialmente: uno que proviene del Estado y el otro de las demás universidades que forman su entorno nacional y regional. Ambos factores hacen parte del ambiente en que funciona la Universidad Cooperativa; con ambos se encuentra ella en el cumplimiento de su misión, el primero de manera directa y el segundo indirectamente. La interacción con el primero es necesaria para su funcionamiento, mientras que con el segundo juegan otros elementos, como la conveniencia, las relaciones entre directivos o entre docentes-investigadores para adelantar alguna iniciativa conjunta u otros objetivos que, en todo caso, no son esenciales a la vida institucional.

Para el caso que nos ocupa, y por el carácter cooperativo de la Universidad tal como fue explicado desde el primer capítulo, sus relaciones con ese entorno específico se han modificado a lo largo de los años. Si al principio de la vida institucional como universidad eran indispensables los conectores por depender directamente del Instituto de Desarrollo Social y Cooperativo (Indesco), con los años esos lazos se debilitaron, se rompieron y solo recientemente se volvieron a conectar, pero de modo diferente: ahora la Universidad no depende del Indesco, su progenitor, sino que el Indesco depende de la Universidad. Pero, de cualquier forma, se encuentran en la relación con las cooperativas propietarias de la Universidad, a su vez integrantes del Consejo Superior, y en su relación con el ente regulador del Estado que

es el Departamento Administrativo Nacional de Economía Solidaria (Dansocial). En síntesis, el cooperativismo es una condición contingente y de conveniencia para su funcionamiento y, cada vez menos, es estrictamente necesaria e indispensable por cuanto, en la práctica, se define más como universidad que como cooperativa. En consecuencia, los lazos entre una y otro no inciden de manera determinante en las decisiones como universidad. En cambio, las relaciones con el Estado son de necesario cumplimiento.

El Estado colombiano garantiza la autonomía universitaria, según la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 30 de 1992, artículo 3. Esta autonomía lleva a que cada institución elabore su propia misión y visión y sus principios corporativos, los divulgue y manifieste su compromiso con ellos ante la sociedad y el Estado. Cada institución organiza arreglos internos para mostrarse al exterior, pero también para desarrollar sus operaciones internas en los núcleos básicos de la docencia, la investigación y la proyección social con apoyos en las áreas administrativa y financiera.

Las preguntas son las siguientes: ¿cómo llegó la Universidad a disponer de y a usar esa autonomía y a involucrar a la investigación como un componente fundamental de su esencia y a darle el apoyo institucional necesario? ¿Cuáles fueron los factores externos que presionaron a que se dieran las dos características mencionadas: la autonomía y, en virtud de ella, decidir un espacio para la investigación? Hay que advertir que esto no ocurrió en las “grandes universidades” que funcionan en Colombia, sean ellas confesionales o no, sean públicas o privadas, sean de la capital o de la cuadricefalia urbana. Ellas surgieron con la convicción de que la formación profesional debía hacerse con investigación incluida. Las demás instituciones de educación superior, cuyo objetivo era la profesionalización a secas, necesitaron procesos internos para asimilar la investigación como parte de su misión; y este es el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia.

A pesar de que la Ley 30 fue expedida a finales de 1992, su funcionamiento tardó algunos años incluso para asimilar la autonomía. Un periodo fue de transición para dejar los efectos del Decreto-Ley 080 de 1980 y acogerse a las nuevas relaciones con el Estado. La cuestión era, y sigue siendo, qué tanto peso tiene la norma del control y la suprema vigilancia del Estado y, al mismo tiempo, el peso específico de la autonomía. En ese espacio ocurrieron discusiones para ganar claridad y ajustar los comportamientos del Estado, a través del ejecutivo, y la universidad. El juego de poderes ha terciado a favor de las universidades, con el liderazgo de las que tienen mayor influencia y estatus en el medio. Sin embargo, no en todos los casos

ha estado la balanza a su favor. Cuando entra la calidad como un elemento que se debe controlar y evaluar, el Estado da prioridad a su intervención con las normas que inducen a unos estándares mínimos de calidad para todas las instituciones de educación superior, y con los estándares de alta calidad cuando se deciden a presentarse a una evaluación con pares externos para alcanzar el respaldo de la acreditación a nombre del Estado. En estos casos ha primado la vigilancia del Estado sobre la autonomía. Sin embargo, esta se mantiene por cuanto se respetan las definiciones de cada universidad en las declaraciones de misión y de visión, así como de sus valores corporativos y sus decisiones sobre sus programas en cuanto al carácter, el enfoque curricular, las metodologías y estrategias pedagógicas, los sistemas de evaluación, la selección de docentes, el seguimiento de sus estudiantes, en su organización y administración interna, y en la dirección y el control sobre sus bienes y recursos financieros.

Entre los elementos que hacen parte de la esencia de la universidad se encuentra la investigación. Hay obligatoriedad de hacer investigación tanto formativa como de *stricto sensu*, pero no se define el monto ni la orientación de sus proyectos. En cambio, debe dar cuenta de sus grupos de investigación y de la dedicación de sus investigadores, con sus productos y el uso de esos productos. En resumen, este es un caso en que se encuentran cara a cara el Estado y la universidad: una parte está a favor del Estado y otra a favor de la autonomía. Los dos están en interacción directa. Sin embargo, no todo se encuentra en una relación recíproca, ya que se presentan asimetrías debidas a las relaciones que se establezcan con los pares evaluadores, quienes, a su vez, presentarán los informes a las salas de la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces).

En síntesis, las normas expedidas y su funcionamiento son un factor externo que moldea el comportamiento de la universidad y la hace obligatoria en la investigación sin precisar qué tanto y en qué dirección, asuntos que quedan al dominio de la autonomía.

Ahora, la pregunta siguiente es ¿de dónde surge el interés del Estado de fomentar la investigación en las universidades y de imprimirles la exigencia de su ejercicio? Hace un poco más de diez años, han surgido presiones externas cuya bandera en alto está marcada con un eslogan: hay que reformar la universidad. Dos fuentes, ambas con mucho peso y tradición, han liderado esta reclamación; son dos organizaciones que tienen especial incidencia en los Estados y directamente en las universidades. Ellas son la Unesco y el Banco Mundial. Las universidades

tienen participación en los actos convocados por la primera y los Estados la tienen tanto en la una como en el otro.

La Unesco, por su parte, considera que la educación superior es un eje estratégico para impulsar el desarrollo económico y social. De paso, se supone que la misión activa de la universidad contribuye a la realización de los cambios en las sociedades. De ahí que el estatus en que se coloca la educación superior la compromete en temas como la calidad, la pertinencia, la investigación, la gestión, el financiamiento y el uso de nuevas tecnologías educacionales que no solo se desarrollan dentro de sus muros, sino que también se proyectan a su entorno. Las reuniones, conferencias, cumbres o congresos son mecanismos a través de los cuales se canalizan acuerdos en una misma dirección. Corresponde a cada organización del Estado implementar los mecanismos adecuados para plasmar las conclusiones en acciones específicas en cada país. La Unesco reconoce que existe una revolución de la información y que ella afecta, directa o indirectamente, a todas las sociedades en sus aspectos éticos, culturales, sociales y también económicos. En este sentido, manifiesta la preocupación por no someter el futuro de la sociedad a las fuerzas del mercado porque reconoce que surgen nuevas formas de exclusión y de inequidad tanto entre personas como entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.

No es la misma posición la del Banco Mundial, que ha vuelto los ojos hacia la educación superior y ha ejercido presión sobre los países y sus gobiernos, principalmente del Tercer Mundo, para que tomen decisiones que muevan las instituciones hacia metas económicas. El principal argumento reiterado es que la educación superior no corresponde a las demandas del mercado. Un mecanismo de control efectivo es el manejo del presupuesto, sobre todo en las universidades en manos de los Estados. Su intervención ha elevado a política pública la disposición sobre los recursos financieros como una forma de dirigir el sentido de su desenvolvimiento y de su misión en la sociedad. El Banco Mundial ha dado en un punto medular por cuanto las instancias públicas no se preocuparon por pensar presupuestalmente el funcionamiento de la educación superior, ya que provenía directamente del Estado. Su atención estuvo concentrada en la academia y descuidaron este frente que el Banco Mundial encontró como su talón de Aquiles. El éxito ha sido evidente: las instituciones de educación superior han tenido que diseñar estrategias para captar ingresos, vender servicios, prestar asesorías, hacer investigación, ofrecer programas rentables, en fin, medidas que garanticen sostenibilidad financiera. En

lenguaje llano, penetraron principios neoliberales sin la necesidad de proponer una revolución; ella se hizo *sotto voce*.

La misma orientación llegó a las universidades privadas, ellas sí preocupadas por sus fuentes de financiación y por la rentabilidad de sus operaciones. El Banco Mundial supo acertadamente invitarlas a canalizar sus intereses y transformar los servicios educativos en centros de costos, en criterios de rentabilidad y en puntos de mira para la eficiencia financiera. De alguna manera, el camino estaba abonado para colocar puentes de menor longitud por parte del Banco Mundial. Estas universidades alinearon sus operaciones financieras y académicas a las orientaciones internacionales, de manera que la confluencia se desarrolló sin mayores desgastes ni resistencias.

Un punto crucial ha sido el de la convergencia en relación con unos mismos propósitos. Así como Europa logró concertar un espacio europeo para la educación superior, de la misma manera se promovió la creación de un espacio iberoamericano del conocimiento. Diversas cumbres se realizaron para la preparación del proyecto y para ambientar a gobiernos y a organizaciones a avanzar en esta dirección y, sobre todo, para consolidar la iniciativa. Un ejemplo puede indicar el camino del proyecto. En el 2010, en Guadalajara (México) se afirmaba:

[...] probablemente lo más importante del II Encuentro de Rectores Universia (más de 1.000 representantes de universidades, la inmensa mayoría iberoamericanas) es el compromiso firme manifestado por las instituciones académicas para ponerlo en marcha. Y no solo eso, sino que ayer, en Guadalajara (México) señalaron cómo quieren que se haga, con un documento de propuestas entre las que destaca la creación de “un amplio y ambicioso programa de movilidad e intercambio estudiantil y de profesionales” para conseguir que en 2015 accedan a él un 2,5 % de los estudiantes, docentes e investigadores —en Europa el objetivo de movilidad estudiantil es el 20 % para 2020, y en España ahora es el 8 %—. Esto requiere, entre otras cosas, mejorar los sistemas de reconocimiento de estudios entre universidades. Además, se reclama a los “Gobiernos, como principales responsables, y al sector privado a incrementar la inversión en educación superior, racionalizando el uso de los recursos (*El País*, 2010).

Un dato que es indicativo del interés privado es el apoyo financiero del Banco Santander para la realización del acto internacional.

No todo se considera, sin embargo, de fácil realización. Hay posiciones negativo-realistas y otras optimistas. De las primeras había escrito el chileno José

Joaquín Brunner, en 2008, “Sin un espacio común que en la práctica contenga nuestros sueños de integración, estos flotan libremente en el aire, siempre ilimitados, siempre retóricos; elocuentes, sí, pero vacíos de contenidos, de objetivos, de metas y mecanismos para llevarlos adelante” (*El País*, 2010). El exministro chileno y experto en universidades argumentaba por qué no creía posible un espacio iberoamericano común de educación superior al estilo de Bolonia en Europa por cuanto veía impensable que los gobiernos, como hicieron los europeos, llegasen a decretar ese espacio común a unas universidades absolutamente heterogéneas y con muchísima autonomía. Por otro lado, se afirmaba que para algunos el proceso está siendo demasiado lento. “Tenemos prisa, y los Gobiernos no van a empezar de verdad si no empezamos las universidades”, decía la rectora de la Universidad Autónoma de Barcelona, Ana Ripoll (*El País*, 2010).

Estas citas muestran las tendencias que se tienen en una iniciativa de gran aliento que llevaría a establecer conectores entre las universidades y de ellas con sus Estados en una plataforma y un espacio comunes. Ciertamente las metas están lejanas del punto de partida, pero se ha avanzado y, por lo que indican las tendencias, el camino está trazado y las voluntades políticas caminan en la dirección enunciada, sean o no todos conscientes de ello. Claro está que se requieren muchos esfuerzos, muchas iniciativas, mucho liderazgo y constancia. Las cumbres realizadas así lo indican. Desde la primera Cumbre Iberoamericana en 1991, el tema prioritario de las agendas ha sido el de promover ese espacio común. El Informe Educación Superior en Iberoamérica, del 2007, contiene un capítulo complementario sobre el papel de la universidad en la investigación y el desarrollo. En ese momento la investigación había tenido un amplio desarrollo dentro de las universidades, especialmente de las promotoras de la iniciativa, de tal suerte que se hacía indispensable poner el énfasis en su institucionalización. Lo que se puede interpretar de esta tendencia es que, finalmente, se prevé que la investigación va a tener un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento en el inmediato y mediato futuro.

La inserción en el contexto internacional de innovación científica y tecnológica requiere un fortalecimiento de la identidad iberoamericana. El sentido profundo que mueve y estimula el proyecto es incentivar un mercado común del conocimiento, en el cual sean posibles el saber, las artes y la cultura mediante el alivio de transacciones de materiales culturales, didácticos y educativos, aligerar el intercambio de equipos científicos y tecnológicos e incentivando la comunicación y transmisión de conocimientos (Villaveces, 2006). Para citar algunas cumbres,

solamente como un listado sin penetrar en los documentos previos ni en las conclusiones de los actos, nos referimos a:

- Declaración de La Habana (1989).
- Declaración de Guadalajara (1991).
- Declaración de Guadalupe (1992).
- Declaración de Bogotá (1992).
- Declaración de Madrid (1992).
- Declaración de Bahía (Brasil) (1993).
- Declaración de Cartagena (1994).
- Declaración de Bariloche (1995).
- Declaración de Viña del Mar (1996).
- Declaración de Margarita (1997).
- Declaración de Oporto (1998).
- Declaración de La Habana (1999).
- Declaración de Panamá (2000).
- Declaración de Lima (2001).
- Declaración de Bávaro (2002).
- Declaración de Santa Cruz de la Sierra (2003).
- Declaración de San José (2004).
- Declaración de Salamanca (2005).
- Declaración de Montevideo (2006).
- Declaración de Santiago de Chile (2007).
- Declaración de San Salvador (2008).
- Declaración de Estoril (2009).
- Declaración de Mar del Plata (2010) (Centro Interuniversitario de Desarrollo [Cinda], 2007; Bello, 2003).

Estos encuentros no solo se han quedado en los diagnósticos, sino que también han avanzado en propuestas y en delinear un horizonte de futuro. Por ejemplo, ya se tienen previstas metas para el 2021. Un soporte fundamental ha sido la creación y el fortalecimiento de organizaciones, como el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para el Desarrollo de la Ciencia, la Educación y la Cultura (OEI) y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). Se ha organizado un espacio iberoamericano de CyT (ciencia y tecnología) para el EIC.

La anterior información muestra varios aspectos:

- El reconocimiento de que el “individualismo institucional” no genera resultados más allá de las fronteras de cada organización en una comprensión cerrada de su actividad.
- Este individualismo ha enclaustrado a cada universidad y la ha privado de explorar espacios comunes entre las entidades del mismo género.
- La proyección de sus actividades es de corto aliento, lo cual tiene repercusiones en la formación de sus nuevos profesionales porque les limita su mirada en el campo de desempeño.
- Los costos que implican actividades, por ejemplo, de proyección social se ven restringidas y la sociedad no recibe la fuerza que podrían tener las organizaciones cuando realizan proyectos conjuntos.
- La asimilación de la globalización y de la modernidad se ven restringidas y, desde luego, limitadas para canalizar los efectos positivos y contrarrestar las amenazas.
- La participación en la dirección y orientación de procesos globales es imposible precisamente por las debilidades que muestran las organizaciones aisladas.

Todos estos aspectos tienen validez para un país como Colombia, pero en mayor medida cuando se plantea el EIC.

Lo que se ha planteado puede tener mayor fuerza si se examinan las tendencias de la globalización, de la modernidad y de la modernidad líquida, como se hace a continuación. De la misma manera, y específicamente en el espacio de la Universidad Cooperativa de Colombia, si los análisis planteados llevan a una recuperación de la política bajo el lema institucionalizado de “formación con criterios políticos”.

## **De los factores exógenos a los endógenos**

La investigación no es una respuesta refleja, instantánea y automática; al contrario, representa una compleja gama de procesos que llevan de la producción a la comunicación de conocimiento nuevo. Esos procesos están a cargo de investigadores, de grupos de investigación y de comunidades localizadas en condiciones históricas, institucionales, sociopolíticas y socioeconómicas que les definen sus dinámicas (Escobar, López y Sánchez, 2006).

Cuatro aspectos organizan el marco analítico desde el cual se buscan y analizan los referentes empíricos de la investigación conforme con los objetivos planteados. Ellos son:

- La política general que ha circulado en el entorno y que ha sido asimilada por la universidad como soporte para institucionalizar la investigación.
- Los desarrollos de la investigación en los entornos universitarios.
- Los investigadores como agentes de los procesos de la búsqueda científica.
- Los usos sociales de los conocimientos producidos mediante la investigación.

Estos cuatro aspectos se tejen entre ellos y permiten, en conjunto, alcanzar una mirada sobre la investigación en la universidad y dar cuenta, en consecuencia, de las trayectorias que ella ha surtido para alcanzar los resultados que puede mostrar en la actualidad y con los cuales puede enfrentarse al futuro inmediato.

## **La política en investigación**

Un primer elemento del marco general es la ideación de una política que ha circulado por países del Primer Mundo y que, solo recientemente, ha sido incrustada dentro de las instancias del Estado y de las instituciones de educación superior. Los procesos históricos han sido graduales y han dado sus frutos hasta tal punto que se han convertido en un lugar común a lo largo de los años sin que aparezcan contradictores que se dispongan a frenar los procesos. La asimilación de las ideas ha seguido el camino del exterior al interior del país, inicialmente en los Estados y luego en las instituciones dedicadas a la educación superior. En estas, las iniciativas han fluido de las grandes instituciones a las medianas y, finalmente, han irrigado todo el conjunto de ellas. La difusión ha provocado que el Estado y las instituciones hayan desarrollado mecanismos internos de asimilación, de tal suerte que esas ideas han entrado a hacer parte de las funciones sustantivas, lo que equivale a decir que han penetrado la esencia misma de esas instituciones y han contribuido para que ellas amplíen la definición de su misión y de su visión para presentarse ante la sociedad.

Las universidades europeas, en el mundo occidental, y las chinas y japonesas, entre otras, en Oriente, así como las australianas y las neozelandesas, en el sudeste asiático, han sido las pioneras en el mundo tal como se las conoce en la actualidad. Precedidas de una fase de educación superior, desde hace más de ochocientos años

como universidades propiamente dichas, ellas han sido pioneras en la búsqueda de conocimiento a lo largo del tiempo. Su tarea se había concentrado fundamentalmente en la preparación de personas mediante la transmisión y circulación de conocimiento, el cual constituía la esencia de su quehacer como organización y, por ende, la función que identificaba a sus docentes. Los sabios y grandes pensadores eran los encargados, con la legitimidad social y el reconocimiento político, de producir el conocimiento legitimado que las aulas universitarias debían convertir en aprendizajes.

Con los desarrollos de la modernidad, especialmente en la fase de finales del siglo xx e inicios del presente, los conocimientos existentes y el ritmo de su producción fueron fácil presa de la obsolescencia y se requirieron más y más investigadores que dieran cuenta de nuevos problemas y convirtieran los conocimientos en innovación tecnológica y social. Así fue como “el cambio climático, los problemas energéticos, el aumento de la longevidad, la rápida evolución de la tecnología, la interdependencia socioeconómica a escala mundial y las crecientes desigualdades económicas dentro de Europa y entre Europa y otros continentes” (European University Association [EUA], 2007) requirieron investigación básica y aplicada. En este continente, se entendió que la principal misión de las universidades europeas consiste en preparar a los jóvenes y adultos para comprender y desempeñarse en el desarrollo económico, social y cultural en el entorno de la sociedad del conocimiento.

Las reformas ideadas desde el encuentro y los acuerdos de Bolonia han tenido repercusiones no solo en Europa, sino que también han sido llevadas a otros continentes. La investigación se ha convertido en la base de la actividad de las universidades, en todos los ciclos y en todos los programas y aún más que ella se convierta en una nueva profesión. De esta suerte se entiende que se puede responder pronta y adecuadamente a las crecientes necesidades de los mercados de trabajo, en permanente renovación, y encontrar talentos que integren múltiples perspectivas en el desempeño de sus profesiones. Para el 2010, la Unión Europea planteó como una de sus metas aumentar su presupuesto global dedicado a la investigación hasta llegar a 3 % de su producto interno bruto (PIB) (Comisión de las Comunidades Europeas, 2004).

Esta visión ha sido construida en escenarios diversos a lo largo de Europa hasta consolidarse en consensos llevados a una política de la comunidad. Ya en 1974, Peter Drucker, en su libro *La sociedad poscapitalista*, insistía en generar una teoría económica que asignara al conocimiento el lugar central en la producción,

y en la productividad, de riqueza. En 1988, rectores de universidades europeas firmaron la Declaración de Bolonia, en la que ratifican principios básicos como libertad de investigación y enseñanza, selección de profesorado, garantías para el estudiante e intercambio entre universidades. Diez años más tarde, en 1998, ministros de Educación de cuatro países europeos, Alemania, Italia, Francia y el Reino Unido, firmaron la Declaración de La Sorbona, que da un paso adelante para que, en el año siguiente, en 1999, 29 ministros de Educación europeos firmaran la Declaración de Bolonia, que abre el camino para el espacio europeo de educación superior previsto hasta el 2010. La Unesco, en 1999, organiza la Conferencia Mundial sobre la Ciencia —Conferencia de Budapest—, que promueve un nuevo contrato social entre la ciencia y la sociedad sobre los principios de responsabilidad social en la producción y utilización del saber científico y en el debate democrático (Villaveces, 2006). El punto es cómo hacer para que el conocimiento pueda elevar la producción y ofrecer bienes y servicios cada vez más efectivos y baratos. Dos temas son cruciales para definir en la política científica y tecnológica: por un lado, la producción de conocimiento intangible y, por el otro, la producción material orientada a satisfacer necesidades de la población (Dagnino, 2002).

En Oriente, un caso puntual es el desarrollo de la educación superior y de la ciencia y la tecnología. Seis factores, en síntesis, han conjugado sus potencialidades para dar como resultado un posicionamiento alto en el mundo desarrollado. Esos factores son: una excelente administración, ahorros e inversión, desarrollo de un mercado interno, actores históricos (temor a la invasión, escasez de recursos naturales, apoyo del Estado basado en un partido único), la transferencia tecnológica, el papel del artesanado y el papel de la educación superior que formó profesionales para el desarrollo, entre ellos ingenieros de diversas ramas que luego actuaron con trabajadores y no separados de ellos como ocurre en otros contextos (Cervera, 2011).

Pareciera como si los procesos hubieran llegado recientemente. No es así. Solo en los últimos años se han desarrollado con fuerza suficiente como para ser aceptados sin mayor controversia o resistencia. Pero ellos venían en una gestación productiva desde recién pasada la Segunda Guerra Mundial. En efecto, hay sesenta años desde que las primeras políticas de ciencia y tecnología surgieron con la constitución de la National Science Foundation, en 1950, en los Estados Unidos. En el momento en que brotaron y encontraron viabilidad las políticas de investigación en Europa y en los Estados Unidos, se otorgaba una fuerte importancia a la investigación fundamental. En cambio, en décadas posteriores, el acento estuvo cargado a la investigación aplicada y al desarrollo tecnológico e industrial. En la

actualidad, gana nuevamente terreno la importancia que se otorga a la investigación fundamental, especialmente con la creación del espacio europeo de investigación, concebido como un desarrollo del espacio europeo de universidades (Comisión de las Comunidades Europeas, 2004).

En América Latina, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) argentino, creado en 1958, marca el camino de instauración de políticas de ciencia y tecnología a lo largo del continente muy asociado al desarrollo como prioridad estratégica para la región. La fundación de la Comisión Económica para América Latina (Cepal) encontraba en esas políticas un apoyo para la industrialización por sustitución de mercados externos. Con ella se vincularon los institutos de investigación agropecuarios, en Argentina en 1956, en México en 1961, y el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA) en 1962 (Villaveces, 2006).

En Colombia se creó, entre 1990 y 1991, un sistema nacional de ciencia y tecnología con 11 programas nacionales de ciencia y tecnología: ciencias básicas, ciencias humanas y sociales, ciencias de la salud, ciencias agropecuarias, biotecnología, electrónica, telecomunicaciones e informática, estudios científicos de la educación, ciencias del medio ambiente y del hábitat, desarrollo tecnológico industrial, energía y minería, y ciencias del mar (Villaveces, 2006). Las comisiones de Ciencia y Tecnología<sup>4</sup> y el grupo de los “sabios” acercaron el ideal y allanaron el camino hacia la institucionalización de la investigación (Colciencias y Departamento Nacional de Planeación [DNP], 1991; DNP, 1994; Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> La Misión de Ciencia y Tecnología trabajó en 1988-1990, convocada por el presidente Virgilio Barco y organizada por el Ministerio de Educación Nacional, el DNP, el Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (Fonade) y Colciencias. Los investigadores principales fueron Jorge Charum, Myriam Henao, Gabriel Misas, Clara Lucía Ramírez y Luis Eduardo Zapata. El coordinador fue Gabriel Misas. Se editaron cinco tomos de informes, aunque aparecen como tres volúmenes, porque el segundo y el tercero tienen dos tomos cada uno. El proyecto de *Historia social de la ciencia en Colombia* fue organizado por Colciencias y tuvo por directores a Luis Enrique Orozco y a Carlos Eduardo Vasco. Se trabajó intermitentemente de 1983 a 1993. Se editaron 10 tomos de informes.

<sup>5</sup> La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo trabajó en 1993-1994, convocada por el presidente César Gaviria y organizada por la Presidencia de la República, la Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional y Colciencias. Popularmente se conoció como la “comisión de sabios”. Los investigadores principales fueron Eduardo Aldana, Luis Fernando Chaparro, Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez, Rodolfo Llinás, Marco Palacios, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada, Ángela Restrepo y Carlos Eduardo Vasco. El coordinador fue Carlos Eduardo Vasco. Se editaron siete tomos de informes.

Un elemento para destacar en el curso que toman las universidades europeas sobre investigación es la construcción de redes de excelencia entre Estados y entre organizaciones dedicadas a la investigación. En esas redes se apoyan proyectos integrados, proyectos conjuntos realizados por laboratorios de muchos países europeos y entre investigadores localizados en espacios diferentes de la geografía planetaria. El espacio europeo de educación superior sirve de organización de base y de plataforma de esta evolución en la búsqueda conjunta de conocimiento. Igual o similar proceso no encontramos en América Latina que tenga todavía la fuerza necesaria. Más bien, constatamos que cada universidad es una organización separada y que el aislamiento y la insularidad son sus características, lo cual ha colocado a estas universidades en una desventaja enorme no solo frente a las del Primer Mundo, sino también frente al conocimiento que ellas producen (Villaveces, 2006). En consecuencia, el diálogo, en una relación horizontal, entre iguales, es todavía una ambición y un ideal lejanos.

Lo que ha sido planteado hace más complejo el panorama, en cuya dilucidación se requiere utilizar enfoques, a la vez, descriptivos, normativos, prospectivos e institucionales, en vez de los electromecánicos fordistas, que pongan luz en el camino que va de la situación presente a una futura deseada. Para ello, es necesario derrotar mitos que han hecho carrera acerca del conocimiento y sus aplicaciones. Se cree, por ejemplo, que el conocimiento científico generado dentro de una sociedad no es necesario, sino que puede ser suplido con conocimiento importado de otros contextos. Al contrario, debe establecerse una política claramente orientada hacia su producción, distribución y circulación, deben prepararse los recursos necesarios, abrir las organizaciones a su asimilación, entre ellas las comunidades de investigación y formar ciudadanos capaces de enfrentarse a los retos de las nuevas democracias (Dagnino, 2002). Unas y otras tendencias apuntan a una mundialización de imperativos basados en una nueva economía basada en el conocimiento, con el objetivo estratégico de incrementar el empleo, asegurar reformas económicas y lograr mayor cohesión social (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

## **Desarrollos de la investigación en el medio universitario**

La política de incorporar cada vez más la investigación a la esencia de lo que constituye la universidad puede ser cada vez más universalizada o apropiada para regiones específicas del planeta. Sin embargo, su aplicación y sus desarrollos se acomodan a

los variados contextos sociales, históricos, económicos, políticos y culturales que, por tanto, deben ser comprendidos para aprovecharlos y optimizarlos (Vessuri, 2006). De ahí que cada vez ganan en importancia los modos en que se conectan, se articulan y se expresan el poder y el espacio concebidos dentro de la geopolítica del poder. En este punto es pertinente dejar sentada una tesis referida al papel de las universidades en Europa y en América Latina. La especificidad de las universidades latinoamericanas consistió en su compromiso por desarrollar un papel amplio que incluyó la enseñanza a nivel superior y la investigación, pero también la formación de líderes políticos, los debates ideológicos más innovadores y la promoción del cambio social, ser guardianas de la tradición y de la cultura local y defensoras de la creación artística y las humanidades (Mollis, 2006).

La tesis expuesta se relaciona con el campo propiamente universitario en el espacio latinoamericano. De universidades confesionales, con un desarrollo gradual del papel del Estado y de la expansión progresiva y firme de las universidades privadas, se fue consolidando una institución compleja, cada vez más multifuncional y de importancia a veces superior para la localidad en la cual se encuentra. De ser una institución que formaba algunos pocos egresados en un número reducido de especialidades, se pasó a una producción en masa de profesionales de las más variadas ramificaciones de los saberes, generadora de fuerzas productivas humanas y materiales, y monopolizadora, hasta el presente, del conocimiento legítimamente reconocido en las sociedades (Cunha, 2006). Estos desarrollos ayudan a comprender claramente el por qué estas organizaciones reclaman para sí el poder sobre las decisiones acerca del conocimiento y de la autonomía en su administración y control. Obviamente, la investigación está implicada en estos procesos por hacer parte de la razón de ser institucional y, de igual manera, los agentes de esta actividad que son los investigadores.

## **El papel polivalente de enseñar e investigar**

Tradicionalmente, el papel docente se circunscribía a la docencia, entendida como la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones. Los problemas del docente se enfocaban a que los conocimientos se convirtieran en aprendizajes. Desde la antigua y lejana Grecia, desde la Alejandría y el Egipto antiguo, desde las organizaciones chinas y celtas, el oficio de enseñar se asoció con dominio de conocimientos y su transmisión a aprendices. Entrada la Edad Media, los instructores

llevaron consigo la tarea de enseñar las artes y los oficios. Cuando aparecieron las universidades, por el siglo XII, la docencia se colocó en un cuerpo profesoral consagrado al dominio y a la transmisión de conocimientos. Solo recientemente la investigación se ha incorporado como otro de los rasgos definitorios del papel. Más cercano al hoy que vivimos, también la publicación de sus ejercicios intelectuales ha entrado a ser parte del oficio docente. El rol docente, en consecuencia, se ha ampliado de tal suerte que ha tomado características que lo hacen polivalente: docencia, investigación y publicación son los ejes sobre los cuales giran sus acciones.

El carácter polivalente del papel docente ha pasado por procesos complejos de asimilación y de rutinización hasta la sedimentación. En palabras de Emilio Durkheim, en su *Evolución pedagógica en Francia*, “nunca tuvo la vida intelectual de los pueblos de Europa un órgano tan definido, tan universalmente reconocido y, en suma, tan adecuado para su función como la universidad” (1982, p. 114). La selección del profesor era rigurosa: debía pasar por una *inceptio* o lección inaugural y luego por la *licentia docendi* o derecho a enseñar, al cual se le asignaba el nombre de *magister*, *magister scholarum*, *caput scolae*, *scolasticus* o, simplemente, *maestro*, con el otorgamiento de una licencia que, en ocasiones, tenía rasgos universales como consecuencia del cosmopolitismo característico de la vida social de la Edad Media, en el momento de auge de las universidades.

En la actualidad, la presión de la sociedad está orientada a que la universidad se parezca a ella y atienda sus necesidades como condición necesaria para otorgarle legitimidad. Lo que la sociedad espera es que los estudiantes adquieran no solo conocimientos, sino además un *know how* o *saber-hacer*, pero también actitudes individuales y colectivas de ciudadanos responsables, creativos e innovadores. Las exigencias crecen y se incrementa el grado y el nivel: capacidad de aprender a aprender, comportamiento abierto para labores en equipo, satisfacción con el trabajo bien hecho, creatividad e innovación, preocupación por la calidad en la aplicación de saberes y del saber hacer (Gabiña, 1996). En suma, desarrollo de competencias centradas en ocupaciones, entendidas en una concepción amplia y no como puestos específicos de trabajo, con capacidad real para lograr objetivos en un contexto flexible, con clara comprensión de lo que se hace, aprendizaje por sí mismo, adaptación con flexibilidad y generación de conocimiento a partir de su propia experiencia.

Los docentes, en los inicios del siglo XXI, se encuentran ante un reto claramente establecido que es buscar la concordancia entre la diferenciación estructural de las instituciones y de los programas en relación con la diferenciación del papel

docente. Esta diferenciación está llamada a responder a aquellas de una manera dinámica en los ritmos y las velocidades determinadas desde las primeras hacia las segundas, y que corre pareja con el requerimiento de una relación de reciprocidad institucionalmente organizada. La versatilidad de los docentes es exigida por la especialización temprana prevista para los alumnos y por las afinidades electivas del enfoque académico y curricular decidido por las autoridades universitarias.

Hoy nos encontramos con un papel polivalente que amplía el campo de actuación y que históricamente proviene de una profesión académica clásica centrada en la enseñanza, la cual se ha desplazado hacia una profesión basada en la excelencia y la competitividad científica. En síntesis, el mundo académico ha tomado, con mucha fuerza, caracteres científicos; lo que se enseña no son conocimientos a secas, sino conocimientos científicos. Como una consecuencia, la identidad de los actores ha cambiado en su espectro de la docencia a la investigación y a la publicación (Cataño, 1995)<sup>6</sup>, en un desempeño simultáneo que se hace en grupos y en comunidades académicas y de investigación. Esa identidad, en consecuencia, no es solo individual, sino que adquiere rasgos sociales en virtud de la necesidad de las relaciones y afinidades electivas con otros actores. Por tanto, el componente social es esencial al concepto de identidad en el sentido de que las “relaciones constituyen la identidad y no al revés” (Levi-Strauss, 1981) y de que “el sí mismo es esencialmente una estructura social y se forma en la experiencia social” (Habermas, 1987). La vinculación con pares que comparten intereses, motivaciones y “vocación” para la ciencia, en términos weberianos, es estrictamente necesaria en condiciones institucionales favorables.

Hablamos de identidad cuando los actores sociales interiorizan y construyen su sentido en torno a sus prácticas dentro de la cultura institucional e institucionalizada (Giddens, 1995, 1999), es decir, cuando son incorporadas como *habitus* (Bourdieu, 1988), como procesos de aprendizaje de los elementos requeridos para funcionar “adecuadamente” en un determinado lugar social. Solo así estamos precisando el concepto de *identidad social real* (Goffman, 1980), que es la que buscamos encontrar en los docentes dedicados, al mismo tiempo, a actividades de investigación.

Los investigadores actuales funcionan en grupos y hacen parte de comunidades más amplias que las instituciones de las cuales derivan su adscripción (Escobar,

---

<sup>6</sup> *Publicación* en el sentido original latino de *publicare*, es decir, hacer públicos los resultados de una búsqueda científica.

López y Sánchez, 2006). Los investigadores tienden a conformar redes de conocimiento entre ellos, y eventualmente sus instituciones, hasta tejer una intersección disciplinar e institucional (Escobar, 2006).

Hasta acá todo aparece claro. Sin embargo, no lo es cuando vamos al ejercicio profesional, en el cual se constatan homogeneidades pero también diferencias, coincidencias pero también colisiones, articulaciones pero también dispersiones y, en ocasiones, también contradicciones. En algunos tipos de investigación, el paralelismo o, incluso, la compatibilidad, no son notorios ni producen desajustes; pueden convivir en armonía. En cambio, en investigación-acción-participativa, por ejemplo, surgen dificultades especialmente derivadas de la concepción teórica de la investigación, del aprendizaje y de la transformación social y cultural. Incluso, en términos prácticos, de los tiempos dedicados a la recolección de información, a su análisis y a su conversión en acción se han detectado dificultades para asociar el conocimiento alcanzado con la intervención social (Cáceres, García y Sánchez, 2002).

Algunos analistas entienden que se enfrentan a dos mundos muy diferentes entre sí y que esa es la razón de las dificultades en la armonización de investigación con docencia (Sancho, 2001). Los argumentos se centran en dos temas: el primero, el sentido de las interdependencias, sus posibles coincidencias y discrepancias, y su incidencia en la mejora de ambas; y el segundo, con un sentido funcional, hasta qué punto la institución y los docentes utilizan los resultados de la investigación sobre cómo aprenden los individuos y sobre la naturaleza del conocimiento en función de organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje que lleven a un mejoramiento de la docencia.

Las respuestas se fundamentan en trabajos de investigación. Así, por ejemplo, la docencia pertenece al campo del sistema educativo mientras que la investigación surge de los desarrollos de la ciencia y la tecnología (Mansfield y Lee, 1996). Mientras en las empresas quienes hacen investigación concentran su interés en ella y no cuentan con otros distractores, en la universidad quienes la emprenden no dejan la actividad paralela, y a veces prioritaria, que es la docencia. Por otra parte, con los desarrollos de la evaluación, que ha pasado de los individuos a las instituciones, los investigadores se enfrentan a una doble presión: de los administradores que les exigen resultados y productos, por un lado, y de los estudiantes que requieren actualización en contenidos, procesos, metodologías y didácticas, por el otro. Los elementos empíricos no muestran evidencias respecto de la manera como se resuelven esas presiones (Henkel, 1999).

Por lo menos tres formas de resolución se podrían aplicar, que han sido derivadas de la tradición alemana humboldtiana; no así de otras tradiciones como la francesa o la inglesa. Ellas son:

- La nula cuando no existe relación.
- La de conflicto cuando la relación es negativa.
- La complementaria cuando existe compatibilidad entre la enseñanza y la investigación (Braxton, 1996).

Para algunos autores, no existen mayores dificultades por cuanto hay bucles entre enseñanza e investigación que hacen compatibles las dos dinámicas (Vidal y Quintanilla, 2000). Esta compatibilidad no se ve tan clara en los programas de pregrado, pero sí en los de posgrado por cuanto ellos mismos se encargan de hacer compatibles la enseñanza y la investigación (Clark, 1991). La mayor compatibilidad se encuentra en los investigadores que hacen docencia más que en los docentes que practican la investigación (Sancho, 2001). En ambos, sin embargo, se desarrolla el concepto de *profesión* entendida como conglomerado, o red secundaria, compuesto por personas ubicadas en campos diversos y orientados al ejercicio de creencias igualmente diversificadas, que son las disciplinas, y que estructuran una profesión académica (Clark, 1991). Administrativamente, son un ejemplo de estructuras matriciales, distribuciones con dos o más patrones entrecruzados de agrupamientos según el *ethos* organizacional, la cultura interna y los intereses de los docentes.

En todo caso, se parte de la idea de la duplicidad funcional y de la pertenencia a dos campos distintos que presentan similitudes y diferencias. En uno o en otro caso, se desarrollan competencias que son claramente distintas desde la concepción epistemológica, lógica, teórica, metodológica y procedimental. Las competencias de un docente se refieren al dominio de los contenidos, de los procedimientos de la docencia y del aprendizaje, las didácticas generales y específicas al campo de actuación, la orientación curricular, los sistemas de evaluación, la administración de los tiempos y ritmos de aprendizaje, el conocimiento y la referencia a los estilos de aprendizaje, el dominio de los conocimientos y sus aplicaciones, las actitudes favorables para la actividad académica, entre las más sobresalientes.

Las competencias para la investigación son, igualmente, complejas y se relacionan con el campo genérico y con el campo técnico. Dentro de las primeras se encuentran, por ejemplo, la capacidad de hacerse preguntas pertinentes, de construir caminos de resolución de esas preguntas, la búsqueda de información,

la confrontación de tesis, la búsqueda de tesis y su fundamento en los sistemas de argumentación. Las competencias del campo técnico tienen que ver con habilidades para formular problemas, justificar, hacer preguntas, dirigirse a objetivos, encontrar caminos más expeditos y razonables, aplicar técnicas, buscar, analizar e interpretar información, socializarla y ponerla en el escenario público en forma expositiva verbal o impresa. Esas competencias, aprendidas y desarrolladas en el ambiente grupal y de comunidades académicas y científicas, son las indispensables para un docente y un investigador. Con esto se quiere indicar el nivel de complejidad que supone tratar con profesionales cuyos supuestos se afirman en este tipo de competencias.

El docente está presionado a diferenciar estructuralmente su papel, y aquí se presenta una disfunción consistente en la falta de concordancia entre el papel y el estatus del docente. Las exigencias del papel, muchas veces, son superiores a la posición social que se le asigna en el medio en el cual labora. Esta discrepancia se agudiza con el correr del tiempo y de manera cada vez más negativa para la profesión del docente. Papel y estatus van en caminos diferentes: a medida que el papel es más exigente y hay mayor presión por la calidad de su ejercicio, la posición no tiene la contrapartida esperada, sino que se mantiene estática o tiende a desmejorar. Indicadores de ello son las condiciones de contratación, los incentivos, la ausencia de una carrera docente, la falta de claridad de un papel en perspectiva, los cuales inciden de manera negativa en el ejercicio del papel tanto como en la identidad e identificación con el proyecto institucional y con los propósitos y objetivos pero, sobre todo, con la articulación de la comunidad académica que es la que da vida a la universidad. Tal vez debido a este proceso es que algunos identifican a la docencia como una “semiprofesión” (Etzioni, 1996; Gil, 1996), a pesar de la existencia de unos “criterios internos mínimos” como la formación teórica reglada, el reconocimiento social de la actividad que realizan, la orientación hacia el servicio público y el conocimiento especializado y específico en un campo determinado. Cualquiera que sea la consideración, en este sentido, lo importante para destacar es que la generación de conocimiento, producto de la investigación, está destinada a ser usada y consumida tanto dentro de la universidad, en actividades preferencialmente docentes, como fuera de ella en sectores productivos o de servicios. Por ello, se introduce el tema de los usos sociales del conocimiento.

## Usos sociales de los conocimientos

La universidad tiene la función no solo de reproducir el conocimiento, sino también de producirlo y ponerlo a disposición de la sociedad. De esta consideración surge la idea de vincular a la universidad con quien tiene la responsabilidad de la producción de bienes y servicios que es, en términos generales, la empresa. Universidad y empresa se espera que tengan unos vasos comunicantes expeditos para que circule el conocimiento.

La concepción de la relación estrecha entre universidad y empresa proviene de países del Primer Mundo. Sin embargo, colocados en el contexto del Tercer Mundo, hay que tener en cuenta que el concepto de *empresa* puede no ser el mismo en uno y en otro contexto si los significados y las funciones cambian o se mantienen constantes. De no tomar en cuenta posibles diferencias se podría caer en el “pecado epistemológico”, que consiste en denominar con el mismo término, es decir, usar el mismo significante para cosas con significados distintos (Dagnino y Thomas, 2000).

Pero, más allá de este asunto, lo que interesa es cómo hacer más eficaz la relación de la universidad con la empresa (Dagnino, 2002). Cómo establecer conectores de intereses entre los actores de la esfera pública, que es la educación y en particular la educación superior, con los actores de la esfera pública o privada, que se encuentran en el entorno de la universidad. Obviamente, las preocupaciones centrales son diferentes. Pero habría puntos de encuentro que se deberían maximizar para hacer un “ajuste fino” que lleve a utilizar más adecuadamente los recursos de una y de otra organización en función de las demandas compartidas.

Una idea que ha hecho carrera es la que fundamenta un modelo de oferta linear que tiene su inicio en la universidad y su destino en la empresa, en el entendido de que la primera produce conocimiento y la segunda lo aplica. Este es el supuesto mediante el cual la sociedad se beneficiaría del esfuerzo de los “hombres de ciencia” (Dagnino, 2002). Pero también puede ser al revés: la empresa proporciona a la universidad sus requerimientos, incluso coloca recursos, y esta desarrolla el trabajo de generación de conocimiento. Otra manera de mirar la relación es mediante la aplicación de consensos durante todo el proceso. Quizás una interacción cercana, en este sentido, podría ser más provechosa tanto para las partes como para la calidad y pertinencia del mismo conocimiento y la utilización que de él se pueda hacer en la sociedad en este o en otros contextos. El supuesto de esta posición está

en la consideración de que el conocimiento es un elemento intangible que fluye “hacia dentro” y “hacia fuera” de la organización (Blanco y Peña, 2005).

Teóricamente, podríamos apelar, por ejemplo, a una perspectiva interna que utiliza enfoques basados en los recursos y en la gestión del conocimiento, y otra externa fundada en las alianzas estratégicas como componente del capital relacional. A pesar de los esfuerzos, sin embargo, todavía no contamos con suficiente evidencia empírica que demuestre “una relación significativa entre los bienes intangibles basados en el conocimiento y el rendimiento de la empresa” (Blanco y Peña, 2005).

La interrelación es una estrategia ampliamente utilizada para generar y para usar conocimientos en áreas diferentes de las empresas que aprovechan los desarrollos de la investigación para sus propósitos (Dodgson, 1992; Hagedoorn, 1996; Mowery, Oxley y Silverman, 1998; Duysters, Kok y Vaandrager, 1999; Kaufman, Wood y Theyel, 2000). En otros casos, que son más puntuales para nuestro estudio, la referencia a trabajos de investigación aplicados a la I+D son más pertinentes (Kleinknecht y Reijnen, 1992; Mansfield, 1998; Meyer-Krahmer y Schmoch, 1998). Las alianzas empresas-organizaciones académicas de investigación encuentran cada vez más razones para buscar su interrelación. Entre esas razones están, por ejemplo, la necesidad de conocimiento nuevo que atrae personas, recursos y medios. Los cambios en el entorno, principalmente movidos por la globalización, aceleran los acercamientos y los consensos para resolver problemas mediante el uso del conocimiento. Las universidades y los centros de investigación, por su parte, han demostrado que sus conocimientos son pertinentes y ello ha producido un efecto en cadena que se ha convertido en política en los países (Cyert y Goodman, 1997; Gibbons et al., 1997; Gibbons, 1998).

Los vasos comunicantes son, en todo caso, indispensables con inicio o final en una de las partes, pero siempre en continuidad para que los procesos fluyan dentro de una racionalidad técnica y políticamente orientada. En términos durkheimianos, podríamos decir que es el desarrollo de la solidaridad mecánica ajustada a condiciones que requieren solidaridad orgánica, ya no entre individuos y sociedad, sino entre individuos y organizaciones en función de la responsabilidad social.

Ya quedó planteado arriba el compromiso de la Universidad Cooperativa de Colombia con las organizaciones solidarias y de economía social, con las cuales ha de tener unos sólidos y fluidos vasos comunicantes para que ambas entidades cumplan los requerimientos de sectores sociales que les reclaman su proyección. La historia de la universidad está ligada a estos sectores y ha contraído una deuda

social que consiste en volcar sobre ellos los resultados de sus investigaciones. En estos tiempos de globalización, se hace más urgente su acción conjunta a causa de los efectos perversos que ella deja en su camino sin que haya responsabilidad imputable a individuos, organizaciones o Estados y cuando “el ejército de reserva” ya no cuenta porque no tiene la capacidad de consumo que le exige la nueva lógica del capital.

## El escenario de la globalización

Las sociedades actuales han incrementado sus exigencias a las instituciones de educación superior por cuanto sus necesidades de nuevos conocimientos se han hecho evidentes. Estas demandas se refieren al acceso y también a la utilización de información y conocimiento disponibles o por construir, y a las opciones profesionales en los mercados de trabajo. Estas presiones a la universidad, como conjunto organizacional, no pueden ser respondidas de manera pronta y oportuna en forma individual. El individualismo, y muchas veces egoísmo, institucionalizado genera respuestas desde las particularidades y, por tanto, se constituyen en propuestas parciales, limitadas y, desde luego, ineficientes. No hay mecanismos para sumar, o multiplicar, esfuerzos en forma colectiva que permitan construir decisiones que vayan más allá de cada institución, ya que su cultura interna es pesada y la inercia se dirige a dar cuenta de sus operaciones básicas. Frente a este panorama, no encuentra respuesta convincente la pregunta acerca de “¿por qué son tan difíciles ciertos cambios en la educación superior latinoamericana que parecen sin embargo esenciales?” (Medina, 1967, p. 143).

A diferencia de estadios del pasado, el mundo moderno se despliega con una idea crucial: la globalización es el resultado de procesos que han constituido espacialidades temporalizadas, entendidas como redes de interpenetración (globalización intensiva) que pueden ser económicas, sociales, políticas o culturales, que trascienden las fronteras reales o imaginarias no atadas a territorialidades dadas y que dan lugar a circuitos de comunicación, intercambio e interdependencia entre colectivos humanos e individuos situados en dimensiones temporales compartidas (Fazio, 2002). Nos encontramos en una fase posterior a la globalización extensiva que ocurrió en la etapa formativa de los Estados-nación y que consistió en adoptar unos mismos parámetros de organización con base en unidades relativamente autónomas fundamentadas en tradiciones, lengua, régimen político e identidades

culturales compartidas. El sociólogo alemán Max Weber establecía la diferencia de competencia conceptual entre *Estado* y *nación*, en cuanto vinculaba el concepto de *Estado* a la pertenencia a una comunidad política, donde se ejerce el poder y la autoridad en forma legítima, mientras que se refería al concepto de *nación* en apelación a la posesión de bienes culturales por parte de una comunidad lingüística. Mientras quienes disponen del poder en una *comunidad política* se respaldan en la idea de Estado, quienes tienen sus intereses en una *comunidad de cultura* promueven obras relacionadas con los *bienes culturales* y ellos son los “intelectuales” que “están específicamente predestinados a propagar la idea ‘nacional’” (Weber, 1977, p. 682). La globalización es sinónimo de holístico, de totalidad, de ausencia de un centro a partir del cual se irradian procesos a las periferias y, desde luego, de mecanismos de control derivados de una autoridad que se erige como dominante y autónoma.

Más que vinculado el concepto de *globalización* al de *mundialización*, lo está al de *cosmopolitismo*. En efecto, la *mundialización* tiene como referencia la dimensión geográfica y una manera particular de territorialización; en cambio, la *globalización* atiende a la idea de unidad totalizante, desmarcada de un territorio, y expone mejor la idea de la dialéctica que presentan las espacialidades no territorializadas y aquellas que son territorializadas. Por otra parte, el concepto de *globalización* no equivale al de *universalización*, propio de los siglos XVIII y XIX, que apunta más bien a la homogeneidad mundial y a la constitución de un orden planetario. Más cerca está el concepto de *globalización* al de *cosmopolitismo* que, a pesar de su connotación hacia el cosmos, el conjunto y la totalidad, también acepta las partes, las formas particulares, lo específico representado en formas locales y humanas diferentes unas de otras. En este orden de ideas, el cosmopolitismo representa tolerancia, diferencia, multiculturalismo, democracia, identidades, como principios y formas aceptables y con espacios de libre desenvolvimiento. Para las universidades, ellas mantienen su autonomía y su misión en acción, pero tienen sus conectores en el mundo de la globalidad.

En esta dirección es que se encuentra la Universidad Cooperativa de Colombia. Su vocación como organización del conocimiento tiene como referencia los campos local, regional, nacional e internacional sin disputar prioridades ni jerarquías, sino como formas de realización de sus objetivos tal como han sido plasmados en su proyecto educativo institucional. Igualmente, en cuanto cooperativa, tiene su proyecto y sus medios de acción con otras organizaciones con las cuales comparte su filosofía y sus derroteros de acción. En efecto, la solidaridad no choca con

barreras geográficas, ni raciales, ni confesionales, ni sociales, sino que está “abierta al mundo”, al conocimiento y al servicio a la sociedad en su conjunto.

En la medida en que cada una de las espacialidades características de la globalización se atan entre sí y forman circuitos, se producen intercambios e interdependencias de bienes y de experiencias que dejan de ser individuales y locales para pasar a ser colectivas. Esto es lo que se propone para las sedes: constituirse en lugares de no lugares, en espacialidades sin espacio, en territorialidades desterritorializadas. En otras palabras, lo local en función de lo regional y lo nacional, y al revés, en una relación recíproca entre unidades académicas. Este es el punto en el cual el concepto de la globalización y de la localidad se transforma en un neologismo de reciente circulación: el de *glocalización* (Ortiz, 1998).

Desde la universidad resulta pertinente comprender las tendencias que presenta el mundo actual, especialmente en el conocimiento. La globalización, en su desarrollo actual, es el resultado de crisis que impulsaron la reestructuración del sistema capitalista en el ámbito global e indujeron la conformación de un nuevo modelo de acumulación, en discontinuidad histórica con el capitalismo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Surgió un nuevo sistema tecnológico con sinergias en tecnologías claves para el futuro inmediato. Si bien adoptó desarrollos anteriores, los masificó de tal manera que produjo un recambio sustancial. Algunos ejemplos ilustran el cambio: el microprocesador hizo posible el microcomputador; los avances en las telecomunicaciones permitieron que los microcomputadores funcionaran en red, con lo cual se aumentó la potencia y la flexibilidad; las aplicaciones a la producción aumentaron el potencial en el diseño y la fabricación de semiconductores, y los nuevos *software* debieron corresponder a la ampliación de los mercados de microcomputadores que, a su vez, tuvieron nuevas aplicaciones, y se irrigaron sin límites por el mundo (Castells, 1999).

Los procesos de inducción se hicieron tecnológicos para tener hondas repercusiones en la vida social; no correspondieron, inicialmente, a necesidades sociales pero las crearon y les sirvieron de apoyo en su ampliación posterior. Hoy, la sociedad en su conjunto se percibe como necesitada de estas nuevas tecnologías y, a su vez, esta necesidad revierte en su mayor difusión ahora moldeada por configuraciones históricas nacionales, regionales o locales, en lo cual se muestran las disparidades de procesos y las desigualdades respecto de los resultados. Esto demuestra, sin duda, la diferenciación interna de los procesos globalizadores acordes con el concepto arriba planteado. Sin embargo, ello no significa que podamos estar por fuera de él; lo que significa es que podemos estar en la cola de

estos procesos y, por tanto, sin posibilidad de incidir en su direccionalidad. Esto es lo que ocurre, en general, en América Latina. Para comprender mejor estos procesos, los analizamos por separado.

La reestructuración económica y organizativa se fundamentó en las nuevas tecnologías. Ejemplo de ello fue la integración global de los mercados financieros y la articulación segmentada de la producción y el comercio de todo el mundo con el apareamiento y la consolidación de la *sociedad-red*. Esta nueva forma es el resultado de dos tendencias que venían históricamente en forma separada, pero que encontraron su punto de convergencia: por un lado, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y, por otro, la necesidad de la antigua sociedad de reequiparse “mediante el uso del poder de la tecnología para servir a la tecnología del poder” (Castells, 1999, p. 79). La interacción de tecnología y sociedad depende de la relación estocástica entre un número inmenso de variables independientes, pero que históricamente han encontrado formas de acercamiento e interpenetración.

Apropiarse de los anteriores planteamientos supone discurrir por las características particulares de la nueva fase del capitalismo, para dimensionar sus consecuencias en el nuevo mundo que se ha creado en los últimos treinta años y que muy poco se parece al resto de la trayectoria en la historia de la humanidad. El punto central de la configuración estructural del mundo consiste en que “por primera vez, en la historia, todo el planeta está organizado en torno a un conjunto de reglas económicas en buena medida comunes” (Castells, 1999, p. 408). El nuevo contexto es “una época de múltiples revoluciones” (Giddens y Hutton, 2001, p. 299) conocida como *la segunda modernidad*. La primera modernidad tuvo como características propias “la presencia de un Estado-nación, de grandes grupos y de grandes colectivos, diferenciación entre sociedad y naturaleza, sociedades asalariadas capitalistas empeñadas en conseguir pleno empleo” (Beck, 2002, p. 22). En la segunda, en cambio, las particularidades que sobresalen son:

- No se puede hablar de un Estado-nación soberano y de un territorio con características propias culturales, sociales y religiosas.
- Existe un proceso de individualización y de preponderancia del interés particular sobre lo público.
- Se ha reemplazado el optimismo progresista por la idea de una sociedad de riesgo, imprevisible e incontrolable.
- Las sociedades capitalistas asalariadas y sus nuevas prácticas laborales han llegado a su agotamiento (Beck, 2002).

Tres procesos independientes son los responsables de la aparición y el fortalecimiento de esta segunda modernidad:

- La evolución de la tecnología de la información.
- Las crisis económicas.
- El desarrollo de movimientos sociales y culturales, los cuales produjeron una nueva estructura social dominante: la economía informacional o global y la cultura de la virtualidad real.

Estos procesos condujeron, a su vez, a una nueva definición de las relaciones de producción, de poder y de comprensión de la experiencia sobre las que se sustentan las sociedades. Esta nueva sociedad es la del “capitalismo informacional” (Castells, 1999, p. 408).

Esta nueva forma de capitalismo logró el acercamiento de las personas y las localidades de todo el mundo, pero también amplió las franjas de exclusión de la mayoría de los miembros de las sociedades y de amplios territorios, con lo cual produjo el Cuarto Mundo localizado en las sociedades y países. Como la doble cara de Jano, se produjeron resultados positivos y también negativos que fracturaron las estructuras sociales más que en periodos anteriores de la historia.

El nuevo marco de referencia internacional ha tenido implicaciones sobre la mentalidad de las personas, ya que “el ser humano elegidor, decididor y creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo” (Beck, 2001, p. 70). Con él hay que contar cuando se decide proponer un nuevo sentido para la cohesión social, sobre todo frente a la nueva fase del capitalismo caracterizado por el fortalecimiento del sistema de producción y por el tránsito de un modelo de producción a uno basado en el consumo, con lo cual se ha desestructurado y deslegitimado el papel controlador y mediador del Estado nacional. Se ha producido una redistribución mundial de la soberanía, el poder y la libertad para actuar, detonada por el salto cualitativo de la tecnología de la velocidad (Bauman, 1999), “en un conjunto económico mundial autorregulado o fuera del alcance de la intervención de los centros de decisión política” (Touraine, 2000, p. 36).

Esta nueva configuración mundial tiene sus consecuencias. Entre las más relevantes están:

- *Sociedades desterritorializadas y exclusión territorial*, en cuanto los mercados producen desvanecimientos de fronteras y la tecnología hace que se acorten las distancias. Un subproceso ha sido la pérdida de soberanía de los Estados, la cual afecta principalmente a los pequeños países periféricos, dado que se

reducen sus posibilidades de negociación en el mercado internacional, en el cual solo se beneficia una pequeña parte de la población que cuenta con recursos.

- *Aumento de la inequidad económica.* La apertura económica de los mercados no conduce al aumento de ingresos en los países pobres, crear nuevos empleos, dotar de tecnología y de beneficio a una mayor parte de la población, entre otros resultados. Por tanto, “los beneficios del crecimiento se distribuyen de una forma más irregular” (Faux y Michel, 2001, p. 139), por lo que la desigualdad dentro de cada país se ha hecho mucho más evidente.

- Incremento de la injusticia social por cuanto no todos los sectores son reconocidos respecto de la igualdad en el acceso a los bienes de la sociedad.

- *La sociedad de riesgo, los nuevos enfrentamientos y la amenaza del terrorismo.* Las sociedades están sometidas a muchas amenazas y a una gran inseguridad porque “las amenazas a la naturaleza no son simplemente eso; señalarlas también significa amenazar la propiedad, el capital, el empleo, el poder sindical, el fundamento económico de sectores y regiones enteras y las estructuras de los Estados-nación y los mercados globales” (Beck, 2000, p. 99).

La insistencia, en los últimos años, en temas como calidad, acreditación, flexibilidad curricular, articulación interna de programas, pertinencia social y significación intelectual, y acceso y equidad, nos indica que todavía los viejos problemas están presentes y que deben reformularse las preguntas y las estrategias si las anteriores no muestran logros aceptables. Este es el camino que marcan las universidades. Ahora hay que entenderlas en la escena cosmopolita. En el primer capítulo, se hacía referencia al papel de la Universidad Cooperativa de Colombia en el escenario que presenta la globalización, especialmente con respecto a sus resultados negativos. En este contexto, la educación “vuelve extraterritoriales a los miembros de las clases ilustradas y los pone fuera del alcance de la gente que está próxima en el espacio físico... [y] únicamente acercará entre sí a los miembros de la misma clase” (Bauman, 2002, p. 133). En este terreno es donde faltan ciudadanos, con sus organizaciones, que promuevan una redefinición, en la teoría y en la práctica, de lo que significa la democracia. La construcción de ciudadanos es una tarea de la universidad volcada sobre todos los sectores de la sociedad.

Muchos estudios nacionales y regionales a cargo de los Estados y de organismos como la Unesco y el Banco Mundial han reconocido que la educación no ha sido igualitaria, que las oportunidades se distribuyen conforme con la estructura social y que los beneficiados por ellas se encuentran en los niveles superiores de la escala

social (Banco Mundial, 2003a; 2003b; Bazdresch, 2001; Gentili y Gaudencio, 2001). La conclusión es clara: la educación ha sido pródiga en facilitar los mecanismos para que los sectores altos y medios de la sociedad canalicen para sí las oportunidades educacionales, y precaria cuando se trata de sectores bajos de la estructura social. El efecto Mateo se ha aplicado sin restricciones, de manera estricta y sin fórmulas de apelación: “Al que tiene se le dará y al que no tiene, aun lo que no tiene, se le quitará” (Mt, 25, 29, en Biblia de Jerusalén, 2010, p. 23; Merton, 1977, pp. 554-578).<sup>7</sup> Las desventajas sociales son replicadas y afianzadas por la educación. Escasas excepciones confirman la regla general. La educación no es capaz de satisfacer adecuadamente *todas* las expectativas que la política se hace de ella (Bernstein, 1983). El reconocimiento de que América Latina se encuentra entre las regiones con mayor desigualdad del mundo tiene aplicación en el caso colombiano y hace más urgente la reflexión sobre el qué hacer y el cómo lograrlo (Ferreira y Walton, 2005; Ferrer, 1998).

Muchas reformas se han introducido en la educación superior, tanto como en la educación en general. Pero los problemas siguen presentes. Algunos analistas ven tan arrolladora la avalancha de los mercados que afirman escuetamente que “no hay un plan alternativo” que esté en capacidad de ofrecer caminos diferentes de la hegemonía alcanzada por la tendencia neoliberal (Giddens y Hutton, 2001; Bauman, 2002). Si la educación tiene entre sus funciones promover la democracia, a mayor nivel alcanzado, se supondría que los logros serían mayores, y ella se habría cimentado con mayor firmeza y se expresaría en actitudes y en conductas. Sin embargo, lo que se constata es que a mayor nivel educativo, mayor es la probabilidad de haber asimilado las tendencias neoliberales que se presentan como indicadores de actualidad, modernidad y solución a problemas no solo económicos, sino también sociales y políticos. ¿Qué hacer en este escenario? Las respuestas van desde la atención inmediata hasta la visión de amplio espectro, desde soluciones parciales hasta otras más radicales, desde una estrategia local hasta una global, desde actores institucionalizados hasta actores nuevos; en fin, también el panorama está abierto.

La utopía de construir una nueva universidad, como fue el origen de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el nuevo mundo generado por la nueva forma de capitalismo pasa por implicar la exclusión social. A medida que

---

<sup>7</sup> El concepto es utilizado por Robert K. Merton en “El efecto Mateo en la ciencia” (1977, pp. 554-578).

las universidades aceptan y se reconocen dentro de la globalización, más están retadas su función social y sus dinámicas internas. ¿El escenario seguirá siendo “neoliberal”? ¿Hasta cuándo los seres humanos aceptamos tantas desigualdades sociales? ¿Hay algunos límites? Si la universidad trata con el conocimiento, ¿qué respuestas tenemos hoy a estos interrogantes? La “nueva” universidad está llamada a responder. Sus respuestas son una expresión política.

La globalización es rica en manifestaciones y en efectos directos y efectos colaterales. Uno de ellos pertenece a las dimensiones sociales y culturales de la exclusión y la desigualdad. Exclusión no se contrapone a desigualdad; al contrario, se suponen una a la otra y ambas se relacionan con la dinámica de las universidades, tanto en el acceso como en la permanencia y en el desempeño de las profesiones en la sociedad. Desde la otra cara de la moneda, igualdad e inclusión implican desarrollo de ciudadanía y esta se garantiza en cuanto los derechos sociales se distribuyen equitativamente.

Si la fuente de la exclusión se encuentra en la diferencia y el origen de la desigualdad está en la igualdad, obvio es preguntar si los procesos del mundo actual favorecen o limitan esa exclusión y esa desigualdad. En otras palabras, la cuestión es si los procesos contemporáneos apuntan a una reducción o a una ampliación de esos dos hechos. La pregunta subalterna se dirige a inquirir por la capacidad de modificar los ritmos y las tendencias de los procesos existentes. La cuestión va a las universidades para preguntar por su papel, especialmente el de aquellas que han formulado que su definición misional consiste en atender a poblaciones con menores posibilidades económicas, políticas y culturales en el conjunto de la sociedad y que, para ello, se apoyarán en principios de la solidaridad.

Algunos estudios han mostrado que existe una estrecha conexión entre instituciones, servicios académicos, configuración socioeconómica y cultural de los estudiantes y calidad de los resultados producidos en y por estas poblaciones (Vizcaíno y Amaya, 2006; Vizcaíno y Amaya, 2007; Vizcaíno, 2005; Vizcaíno, 2005-2006; Vizcaíno, 2006). La estrecha vinculación no quiere decir que sea inexorable su replicabilidad hacia el futuro. Se puede romper la trayectoria marcada en el pasado, para lo cual la universidad ejerce un papel activo en la medida en que interponga intencionalmente el efecto institución en los procesos y recursos que están a su disposición. De esta manera, se quebraría la tendencia y la institución mostraría niveles de calidad similares a los de aquellas que funcionan con estudiantes extraídos de sectores sociales y culturales medios y altos de la sociedad. Resulta plausible pensar que instituciones como la Universidad Cooperativa de

Colombia pueden generar resultados de calidad si ponen los medios para que poblaciones con menor capital socioeconómico y cultural obtengan un valor agregado significativo respecto del *background* con que acceden sus estudiantes. Las universidades pueden ejercer un papel activo en solucionar problemas de la sociedad; uno de ellos es aceptar a estudiantes que no tienen los niveles cognoscitivos, motivacionales y actitudinales requeridos por instituciones de primer orden en la sociedad. Su tarea, en este caso, es cualificar a sus estudiantes para alcanzar un valor agregado significativo.

La exclusión y la desigualdad no se presentan solo en Colombia; también se encuentran en Latinoamérica. Las evidencias empíricas demuestran que en contextos de precarias condiciones socioeconómicas y de escaso capital cultural, son también limitados los niveles de rendimiento académico, de formación de capital social, de valoración de la formación y de los servicios institucionales y las expectativas positivas hacia el futuro. Sin embargo, esas condiciones pueden ser modificadas y, de hecho, lo han sido por acción institucional. Si hay una orientación de política intencionalmente dirigida a incrementar el efecto institución, seguramente los resultados serán más visibles. Por tanto, las universidades pueden actuar sobre la exclusión y la desigualdad en contextos sociales como aquellos en los cuales actúa la Universidad Cooperativa de Colombia.

## Modernidad y modernización

Para entender los cambios en la sociedad que separan a la modernidad de lo que estamos viviendo, se partirá de las definiciones sobre modernidad y modernización (Berman, 1991) para luego compararlas con los riesgos en la segunda modernidad (Beck, 1998; Beck, 2002). El concepto de *modernidad* está referido a la idea de *progreso* y, a su vez, es definido en relación con la racionalidad. El mundo moderno lo es en cuanto la razón se ha impuesto sobre la religión, ha aparecido el Estado-nación, y la ciencia y la tecnología han promovido el sistema económico capitalista. De esta manera, el mundo moderno, en un sentido global, resultó conformado paralelamente con la construcción de una modernidad económica, definida por el capitalismo, y por una modernidad cultural (Melo, 1991).

La modernidad es una experiencia de vida, una forma de conciencia y de reconocimiento del otro y de sí mismo. Ser modernos es vivir en un escenario de “aventura, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del

mundo, y que al mismo tiempo amenaza con destruir todo lo que tenemos, lo que sabemos, lo que somos” (Berman, 1991, p. 44). Todos los aspectos de la vida son móviles e indeterminados; la política, la economía, la religión y las relaciones entre los hombres son cambiantes. Los cambios se producen mediante la destrucción de lo antiguo, lo que significa su propia destrucción. Por otra parte, el concepto de *modernidad* es cíclico, repetitivo, dialéctico.

La *modernización* involucra los procesos sociales de cambio que se desarrollaron durante el siglo xx. Son los procesos histórico-mundiales que provocaron una variedad sorprendente de visiones e ideas para hacer del hombre y la mujer los sujetos y los objetos de la modernización, para darles el poder de cambiar el mundo que a su vez los cambia a ellos. El poder del agente de cambio aparece con fuerza para destronar las realidades dadas por supuestas y de ocurrencia necesaria atribuibles a poderes externos. Por otro lado, Ulrich Beck propone tres principios de la modernidad que se ponen en duda en esta segunda modernidad o posmodernidad. El primer principio es el de una territorialidad definida dentro de los límites del Estado-nación, lo cual supone la idea de que los hechos sociales ocurren en un territorio determinado y “que la proximidad geográfica produce proximidad social” (Beck, 2002, p. 17). El segundo principio es el de “la suposición de una colectividad de lo social concreta”, es decir, la suposición de que el individuo está determinado por el entorno social en que se encuentra; no puede elegir porque la sociedad lo sustituye a través de la clase, la familia y la nación. El tercer principio es el de evolución, según el cual la sociedad occidental ha conquistado terreno y ha alcanzado grados cada vez más altos de hacer sociedad. Como corolario, tenemos que las características principales de la sociedad moderna son las de sociedades propias del Estado-nación, sociedades en constante cambio, reconocimiento de los otros, sociedades de grupos colectivos, clara diferencia entre sociedad y naturaleza, y sociedades laborales o sociedades de pleno empleo.

El caso colombiano es ilustrativo de una crisis que subyace en lo profundo de la sociedad y que afecta la definición y el horizonte de acción de la universidad. Los frentes de esa crisis o los núcleos problemáticos que proporcionan combustible para su persistencia pueden resumirse en tres básicos:

- Subordinación de lo público a favor de intereses privados y excluyentes que se han arrogado poder político, económico, cultural y social mediante mecanismos legítimos o ilegítimos.
- Deslegitimación del Estado mediante el resquebrajamiento de sus funciones democráticas y su sustitución por intereses privados.

- Desarreglo societal producido por el debilitamiento de la convivencia ciudadana.

A estos tres grandes bloques de problemas habrá que agregar aquellos que subyacen y que sostienen los primeros; hay que hacer referencia al conflicto armado interno y a la narcoactividad que atraviesa a la sociedad colombiana (Garay, 1999).

La universidad deriva la justificación de su existencia de las relaciones que establece con la sociedad. En consecuencia, la organización que presta servicios educativos en el nivel superior responde a necesidades que no emanan de su interior, sino de las instancias y los niveles de la sociedad. El grado de articulación, la manera como presenta alternativas para afrontar dichas necesidades, el sector poblacional al cual atiende, el carácter de los servicios ofrecidos, las formas administrativas que practica, la subcultura interna hacen específico el carácter de cada institución universitaria (Vizcaíno, 2007).

## **Una modernidad líquida**

En los apartados anteriores dejamos sentado que la universidad opera con el conocimiento y que este conocimiento está localizado en un mundo nuevo. Ahora mostramos que este mundo nuevo es inestable, frágil, incierto, contingente, voluble, inasible, perecedero y, en términos de Bauman, “líquido”. La liquidez afecta tanto a individuos como a organizaciones sociales y se corresponde con la fluidez de las instituciones sociales (Bauman, 2003, 2005, 2006, 2007a, 2007b). La vida líquida y la sociedad líquida se alimentan y se refuerzan mutuamente. Individuos y conjuntos sociales se requieren mutuamente en un contexto común.

Por otro lado, en el mundo líquido, los individuos son tan pasajeros como las estructuras sociales. Son nómadas que surgen y se presentan en todo su esplendor, pero decaen y se fugan en el horizonte sin dejar huellas. Su transitoriedad y sus destellos obedecen al instante en vez de afirmarse de una generación a otra como sucedía en el pasado. Por esta razón, hoy en día los esfuerzos por elaborar extrapolaciones a partir de hechos pasados con la finalidad de predecir tendencias en el futuro son una práctica no solo arriesgada, sino también hasta engañosa. Cuando esa práctica ocurre en el seno de las organizaciones que centran su interés en el conocimiento, ese riesgo y ese autoengaño pasan por una ingenuidad infinita

difícil de entender en medios donde pululan, supuestamente, diversas formas de la racionalidad.

La información que más requieren los practicantes de la vida en la modernidad líquida no se refiere tanto a cómo iniciar, sino a cómo terminar. No importa tanto saber que se trata de comienzos nuevos, sino de finales sucesivos. Los individuos, tanto como las instituciones heredadas de la tradición, enfrentan amenazas en un mundo de fluctuaciones e inseguridades. Estas amenazas se encuentran sujetas a las diversas dinámicas de la esfera política, económica y social. Entre las instituciones afectadas se cuenta el Estado, cuya gestión se pone en entredicho porque “lo político no ha muerto en la era global sino que ha emigrado” (Beck, 2004, p. 329) de la esfera del Estado-nación al escenario global. Esto genera, necesariamente, un cambio conceptual y formal de lo político en el sentido de que se rompe el dualismo nacional-internacional y se ubica en el espacio *glocal*. El desprendimiento de la relación con territorialidad definida, en una geografía restringida, evoca la categoría de cosmopolitismo que rebota al concepto de varios cosmos, a la necesidad de salir del lugar de origen, de trascender los espacios reducidos y abarcar nuevas territorialidades (Ortiz, 1998). Esta “emigración de lo político” no se queda en este nivel, sino que genera inseguridades que acechan a los individuos.

Los individuos no sienten respaldo en ninguna parte. De esta manera, se desboca un sentimiento de miedo al no percibir instituciones tangibles y visibles a las que acudir. Un ejemplo de esto es lo que Michel Wieviorka afirma sobre los movimientos sociales antiglobalización, en el sentido de que estos movimientos carecen de objetivos sólidos por cuanto no tienen un “enemigo” definido. En otras palabras, “no hay contra quién protestar”, nadie se hace responsable, sobre nadie recae la responsabilidad de la culpa por la que se acusa. Si se acusa al Ministerio de Ambiente, por ejemplo, este responsabilizará al Estado, y el Estado responsabilizará a la globalización. Es entonces cuando la globalización también deviene un concepto maleable, difuso, intangible, *líquido*.

Si las fronteras se están derrumbando y se aboga por una política de carácter transnacional, los individuos tampoco confían en la gestión del Estado, son cada vez más débiles los lazos nacionales, el concepto de *patriotismo* se diluye, y se vuelve recurrente apelar a instancias transnacionales en la búsqueda de seguridad. En este contexto, la premisa de Hobbes puede sufrir una reinterpretación en el sentido de que “la humanidad es un lobo para la humanidad”. La legitimidad, en consecuencia, no está fundada en la fe en “la comunidad nacional”, sino en la fe en evitar los peligros de la humanidad mediante la representatividad política para

la humanidad amenazada. Con esta premisa se exhibe la ambivalencia de identificar la posibilidad de un suicidio de la especie, y esta amenaza abre un nuevo comienzo para la humanidad: “el punto en que el orden nacional se derrumba —la percepción de la amenaza a la humanidad— es, al mismo tiempo, el punto en que surge un orden transnacional” (Beck, 2004, p. 335).

Lo que impulsa a naciones conscientes de sí mismas a compartir su soberanía con otras naciones o a renunciar a ella es, precisamente, la percepción de la autoamenaza civilizatoria de la humanidad que rompe los límites de lo nacional, pero que también abre las posibilidades a nuevos peligros políticos globales. Esta percepción cuestiona entonces el orden entero de la legitimidad del Estado nacional y, con el ánimo de alejar o reaccionar contra las autoamenazas de la sociedad, los actores (movimientos procedentes de la sociedad civil, consorcios), inmersos en una sociedad de riesgo, promueven que surja una fuente autónoma de legitimación política mundial. Estas asociaciones de carácter transnacional, sin embargo, promueven nuevos peligros de tipo político, y generan nuevos miedos y nuevas amenazas. La globalización exitosa ha sido aquella de efectos negativos, en la cual el fantasma de la vulnerabilidad ronda por todo el planeta (Bauman, 2007).

Las transformaciones recientes han llevado a que la gestión del Estado apunte a ser un guardián del mercado y de las dinámicas comerciales, con lo cual se desplaza su gestión en las esferas sociales y de protección para los individuos. Ellos se sienten imbuidos en una sociedad que cada vez los somete más a los procesos y las dinámicas del mercado. Esto no significa que los individuos tengan protección económica; lo que significa es que las dinámicas del mercado les presentan formas de exclusión y una mayor diferenciación entre las heterogéneas esferas de la población. Los individuos se ven enfrentados a cambios de empleo constantes, desvinculación de la familia, desplazamiento de lugares, etc., que les exigen transformaciones en su conducta. Esta situación conduce a problemas de identidad, ya que el individuo debe experimentar diferentes *roles* para cada situación y cada papel que deban asumir. De esta manera, los individuos están compelidos a una búsqueda incesante de identidad que, si no tiene realización, aumenta su inseguridad.

Esta falta de identidad se traduce en incertidumbre constante. El sistema económico neoliberal ha incentivado esta incertidumbre. Para este modelo, “la sociedad no existe” porque los lazos de solidaridad entre los individuos son cada vez más precarios y menos sólidos, y porque todas las instituciones han sido transformadas a imagen y semejanza del mercado. Los lazos sociales han desaparecido

y la incertidumbre es su condición necesaria y su producto inevitable. Si subsiste alguna equidad promovida por el mercado, es una situación casi igualitaria de incertidumbre existencial compartida por triunfadores y derrotados cada uno a su medida (Bauman, 2002).

Los seres humanos han creado formas de prolongar la vida y de hacerse inmortales vinculadas en un principio a las ideas religiosas, que representaban la vida como un tránsito hacia la eternidad. Los individuos sufren y se enferman de psicopatologías que se refieren al sufrimiento del alma, pero en la época actual el alma ha sido reemplazada por el *ego*. El *ego* se ha convertido en la forma de identificación de las personas. Las preocupaciones actuales de las personas van encaminadas a temas como la salud, la belleza y, en general, el cuidado del cuerpo, eliminación de toxinas y grasas, y contrarrestar la celulitis, como está confirmado en varios estudios (Giddens, 1994; Bauman, 2001, 2005; Beck y Beck Gernsheim, 2003). Se crean comunidades que se encargan de reunir a las personas en torno a una preocupación común que, en este caso, es el exceso de peso, pero al final este problema solo puede ser manejado individualmente. La perpetuación de los miedos se “resuelve” con la creación de comunidades tipo perchero: asociación para encontrar un perchero donde colgar simultáneamente los miedos de muchos individuos (Bauman, 2002). Las reuniones, que parecen tener un sentido comunitario, no pasan de ser una sumatoria de miedos individuales que no corresponde a una verdadera conformación de comunidad y mucho menos apuntan a la defensa de ella.

Esto mismo sucede en todos los ámbitos de la sociedad; la gente no construye lazos duraderos entre sí, ya no hay una confianza en los lazos comunitarios. Los individuos están tan compenetrados en la vida riesgosa, insegura y llena de incertidumbres que les ofrece este mundo globalizado que ya no confían en amistades duraderas, lazos familiares ni soluciones de carácter colectivo. Los individuos, de manera solitaria, van sufriendo constantemente diversos cambios repentinos que de pronto les lanza el mundo. Los desastres no se deben a la maldad de un enemigo a quien sus víctimas puedan nombrar, señalar con el dedo o combatir en conjunto. Están perpetrados por fuerzas misteriosas sin domicilio fijo, que se esconden tras nombres tan curiosos y desconcertantes como “mercados financieros”, “comercio globalizado”, “competitividad”, “oferta” y “demanda” (Bauman, 2002).

Los sufrimientos no son comunes y, por tanto, no reúnen a sus víctimas. De nada pueden servir los amigos cuando por causas de un “ajuste” en la empresa, por ejemplo, un individuo pierde su casa, debe sacar a los hijos del colegio y tiene 40 años y no sabe dónde lo pueden contratar. Este tipo de situaciones sumen a

los individuos en una agonía individual de la que nadie los puede salvar. En este contexto, los lazos humanos son cada vez más frágiles y las asociaciones que pueden darse son de carácter transitorio y muy volátil. Esta *modernidad líquida*, de lugares comunes donde los individuos se encuentran para compartir el mismo espectáculo, no lleva a fusionar intereses individuales en un interés grupal.

¿Cuál es el papel de la universidad en estos escenarios? Se les exigen nuevas teorías, nuevos lenguajes y nuevas concepciones de la educación que capten las tendencias de los nuevos conocimientos en múltiples profesiones y disciplinas cada vez menos puras y más híbridas e interrelacionadas. En síntesis,

[...] lo que necesita el profesional del futuro es una auténtica educación general; esto es, un desarrollo integral de su persona y su cultura, independiente del entrenamiento ocupacional. Necesita desarrollar sus destrezas de comunicación, la capacidad de pensar y escribir claramente, aumentar sus habilidades analíticas, de apreciación de las maneras como obtenemos el conocimiento y su comprensión del universo, la sociedad y la mente humana. Necesita reforzar su capacidad de resolver problemas mediante el uso inteligente de la información disponible. Expandir su razonamiento moral y la facultad para formular juicios de valor. Y enriquecer su sentido de la vida a través de la literatura y las artes (Bauman, 2002, p. 8).

La Universidad Cooperativa de Colombia, aliada con el Indesco, mira su futuro en las organizaciones solidarias y en las demás organizaciones con el espíritu solidario. Esta es su razón de ser en la sociedad. Su futuro está implícito en los planteamientos formulados. Los escenarios están descritos en las consecuencias de la globalización, especialmente aquellas que son negativas y que afectan a sectores amplios de las sociedades. Se requieren esfuerzos gigantescos para encontrar solidaridades locales, regionales y globales para afrontar la ardua tarea.

Un aspecto ineludible es el relacionado con el conocimiento necesario para mirar el mundo contemporáneo de manera diferente a como fue en el pasado. Por tanto, se requiere una revisión de las formas de plantear el conocimiento, de descubrirlo, difundirlo y de hacer uso de él en los escenarios de la vida cotidiana.

## Referencias

- Banco Mundial (2003a). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*. Bogotá: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2003b). *La educación terciaria en Colombia: preparar el terreno para su reforma*. Bogotá: Banco Mundial.
- Bauman, Z. (1999). Después del Estado nacional... ¿Qué? En *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007a). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007b). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bazdresch P, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Ziccardi (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía* (pp. 65-81). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: el volcán civilizatorio*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2000). De la sociedad industrial a la sociedad de riesgo: cuestiones de supervivencia, estructura social e ilustración ecológica. En U. Beck, *La sociedad del riesgo global* (pp. 75-112). Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desembocado: individuación, globalización y política. En A. Giddens y H. Hutton (eds.), *En el límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 233-245). Barcelona: Tusquets.
- Beck, U. (2002). La segunda modernidad. En U. Beck, *Libertad o capitalismo: conversaciones con Johannes Willms* (pp. 7-63). Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2004). ¿Quién gana? Hacia el cambio conceptual y formal del Estado y la política en la segunda modernidad. En U. Beck, *Poder y contrapoder en la era global* (pp. 329-365). Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Berman, M. (1991). Brindis por la modernidad. En F. Viviescas y F. Giraldo (comp.), *Colombia: el despertar de la modernidad* (pp. 44-66). Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

- Bernstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En E. Verón et al. *Lenguaje y sociedad* (pp. 235-249). Cali: Universidad del Valle.
- Biblia de Jerusalén. (2010). Recuperado el 24 de agosto de 2014, de <http://www.pastoral-biblica.org/BIBLIA%20JERUSALEN/indexbibliaconlibros.html>
- Blanco V., C. y Peña L., I. (2005, diciembre). Activos intangibles, acuerdos de colaboración y rendimiento en las empresas de alta tecnología del País Vasco. *Cuadernos de Administración*, 18(30), 9-37.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Braxton, J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90, 5-15.
- Brunner, J. J. (2002). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. Trabajo preparado para el proyecto de Cinda, en colaboración con Iesalc/Unesco. Santiago de Chile.
- Cáceres M., M., García C., R. y Sánchez A., L. R. (2002). Dificultades metodológicas y condiciones organizativas durante el desarrollo de un proceso de investigación-acción. *Contexto Educativo*, 4(22).
- Castells, M. (1999). La sociedad red. En *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. I). México: Siglo XXI.
- Cataño, G. (1995). De la publicación oral a la publicación impresa. En *Artesanía intelectual* (pp. 83-127). Bogotá: Plaza y Janés.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) (2007). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007. Santiago de Chile.
- Cervera, M. (1996). *Globalización japonesa, lecciones para América Latina*. México: Siglo XXI.
- Cervera J., J. A. (2011). Ciencia, innovación y desarrollo económico en Asia Oriental: lecciones para América Latina. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 10, 44-53.
- Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Colciencias y Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1991). *Ciencia y tecnología para una sociedad abierta*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Colombia, Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Colciencias y Tercer Mundo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004, 14 de enero). Comunicación de la Comisión Europea y la investigación fundamental. Bruselas. Recuperado de [http://europa.eu.int/comm/research/press/2004/pdf/acte\\_es\\_version\\_final\\_15janv\\_04.pdf](http://europa.eu.int/comm/research/press/2004/pdf/acte_es_version_final_15janv_04.pdf)
- Congreso de Colombia. Ley 30, Ley de Educación Superior (18 diciembre 1992).

- Consejo Europeo de Lisboa (2000, 23-24 de marzo). Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2006a, noviembre). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2006b, noviembre). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2009, agosto). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de maestría y doctorado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Cunha, L. A. (2006). Autonomía universitaria: teoría e práctica. En H. Vessuri, *Universidad e investigación científica* (pp. 13-31). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cyert, R. M. y Goodman, P. S. (1997). Creating effective university-industry alliances: an organizational learning perspective. *Organizational Dynamics*, 25(4), 45-57.
- Dagnino, R. (2002). A relação pesquisa-produção: em busca de um enfoque alternativo. *CTS+i: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 3, 1.
- Dagnino, R. y Thomas, H. (2000). Elementos para una renovación explicativo-normativa de las políticas de innovación latinoamericanas. *ESPACIOS, Revista Venezolana de Gestión Tecnológica*, 21(2), 5-30.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (1994, 2 de noviembre). Política Nacional de Ciencia y Tecnología. En *Documento Conpes*, 2739.
- Dodgson, M. (1992). The strategic management of R&D collaboration. *Technology Analysis & Strategic Management*, 4(3), 227-244.
- Durkheim, É. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Duysters, G., Kok, G. y Vaandrager, M. (1999). Crafting Successful strategic technology partnerships. *R&D Management*, 29(4), 343-351.
- El País* (2010, 2 de junio). Hacia un Bolonia transatlántico. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2010/06/02/sociedad/1275429605\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/06/02/sociedad/1275429605_850215.html)
- Escobar-Melo, H., López-L., W. y Sánchez P., A. (2006, agosto). Comunidades de investigación. *Universitas Psychologica*, 5(2), 419-438.
- Escobar-Melo, H. (ed.). (2006). *Saber, sujeto y sociedad. Una década de investigación en psicología*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- European University Association (EUA). (2007, 13 de abril). La Declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un propósito común. Bruselas. Recuperado de [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Lisbon\\_declaration\\_final\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf)

- Faux, J. y Michel, L. (2001). La desigualdad y la economía mundial. En A. Giddens y H. Hutton, *El límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 137-162). Barcelona: Tusquets.
- Fazio V., H. (2002). *El mundo frente a la globalización: diferentes maneras de asumirla*. Bogotá: Alfaomega, Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.
- Ferrer, A. (1998). América Latina y la globalización. *Revista de la Cepal*, 50.
- Ferreira, F y Walton, M. (2005). *La desigualdad en América Latina: ¿rompiendo con la historia?* Bogotá: Banco Mundial y Alfaomega.
- Gabiña, J. (1996). *El futuro revisitado: la reflexión prospectiva como arma de estrategia y decisión*. México: Alfaomega.
- Garay, L. J. (1999). *Construcción de una nueva sociedad*. Bogotá: Tercer Mundo y Alfaomega.
- Gentili, P. y Gaudencio, F. (comp.) (2001). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs\\_sesiones/gibbons\\_victor\\_manuel.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf)
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. y Hutton, H. (eds.) (2001). Luchar para defendernos. En *En el límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 299-313.) Barcelona: Tusquets.
- Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- Goffman, E. (1980). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hagedoorn, J. (1996). Trends and patterns in strategic technology partnering since the early seventies. *Review of Industrial Organization*, 11, 601-616.
- Henkel, M. (1999). The modernization of research evaluation: the case of the UK. *Higher Education*, 38, 105-122.
- Kaufman, A., Wood, C. H. y Theyel, G. (2000). Collaboration and technology linkages: a strategic supplier typology, strategic. *Management Journal*, 21(6), 649-663.
- Kleinknecht, A. y Reijnen, J. O. N. (1992). Why do firms cooperate on R&D? An empirical study. *Research Policy*, 21, 347-360.
- Levi-Strauss, C. (1981). *L'identité*. París: Editions Pretel.
- Mansfield, E. y Lee, J. Y. (1996). The modern university; contributor to industrial and recipient of industrial R&D support. *Research Policy*, 25, 1047-1058.

- Mansfield, E. (1998). Academic research and industrial innovation: an update of empirical findings. *Research Policy*, 26, 773-776.
- Medina E., J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI Editores.
- Melo, J. O. (1991). Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización”. En F. Viviescas y F. Giraldo (comp.), *Colombia: el despertar de la modernidad* (pp. 225-247). Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Merton, R. K. (1977). El efecto Mateo en la ciencia. En *La sociología de la ciencia* (vol. 2, pp. 554-578). Madrid: Alianza Editorial.
- Meyer-Krahmer, F y Schmoch, U. (1998). Science-based technologies: university-industry interactions in four fields. *Research Policy*, 27, 835-851.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080, Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria (22 enero 1980).
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En H. Vessuri, *Universidad e investigación científica* (pp. 85-101). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mowery, D. C., Oxley, J. E. y Silverman, B. S. (1998). Technological overlap and interfirm cooperation: implications for the resource-based view of the firm. *Research Policy*, 27, 507-523.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sancho G., J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Vessuri, H. (2006). Prefacio. En *Universidad e investigación científica* (pp. 9-11). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Prefacio.pdf>
- Vidal, J. y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*, 40, 221-229.
- Villaveces C., J. L. (2006). Nuevas políticas de ciencia y tecnología. En H. Vessuri, *Universidad e investigación científica* (pp. 193-205). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Viviescas, F y Giraldo, F (comp.) (1991). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Vizcaíno, M. (2005). Selección/exclusión: dilema de las universidades en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, 23, segundo semestre, 47-63.

- Vizcaíno, M. (2005-2006, diciembre-mayo). Repensar la universidad frente a la exclusión y la desigualdad. *Pensando Psicología*, 2(2), 75-88.
- Vizcaíno, M. (2006). La educación superior en América Latina: ¿democracia o plutocracia? En F. López S., *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos* (pp. 253-282). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vizcaíno, M. (2007). *La universidad de cara a la sociedad*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vizcaíno, M. y Amaya M., J. H. (2006). *Universidad, exclusión y desigualdad*. 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.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad* (vol. II). México: Fondo de Cultura Económica.