

La Gestión en la Universidad Colombiana: Algunos Fundamentos, Realidades, Propuestas y Oportunidades*

Mauricio Sanabria**

Universidad Militar Nueva Granada

Recibido: 01 de mayo de 2006

Aprobado: 01 de junio de 2006

*“Si buscas resultados distintos,
no hagas siempre lo mismo”
(Albert Einstein)*

*“Sólo puedo huir del ser dentro del ser”
(Merleau-Ponty)*

*“Porque me ven la barba y el pelo y la alta pipa
dicen que soy poeta... , cuando no porque iluso
suelo rimar —en verso de contorno difuso—
mi viaje byroniano por las vegas del Zipa... ,
(...)*

*¡Y tanta tierra inútil por escasez de músculos!
¡Y tanta industria novísima! ¡tanto almacén enorme!
Pero es tan bello ver fugarse los crepúsculos...”
(“Tergiversaciones”. León de Greiff)*

Resumen

En gran parte por las características de nuestro país, la universidad colombiana se ha constituido ciertamente desde la lógica meramente empresarial y no, desde una perspectiva más amplia, a partir de la organizacional, en el sentido de que en muchos casos es el ánimo de lucro y la concepción 'industrial' de producción la que

Palabras clave:

Gestión universitaria, cooperación con Europa, educación superior, investigación, Colombia, administración.

Abstract

In a great part due to the characteristics of our country, the Colombian university has certainly been constructed from the merely enterprising logic and not, from a wider perspective, from the organizational one, in the sense that in many cases it is the spirit of lucre and the “industrial” conception of production that guide, in an almost

Key words:

University management, cooperation with Europe, high education, research,

* El presente artículo sintetiza los resultados de una serie de proyectos de investigación realizados por el autor, y que alimentan su línea de investigación “Epistemología, Formación Administrativa y Gestión de Organizaciones”, desarrollada en el seno del Grupo de Estudio en Competitividad, Estrategia e Innovación (GECEI) de la Universidad Militar Nueva Granada y del Laboratorio de Investigación en Estrategia Estructura y Decisión (LIEED) de la Universidad Nacional.

** Administrador de Empresas, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Administración, Universidad Nacional de Colombia; estudiante del Doctorado en Ciencias de Gestión Universidad de Rouen, Universidad París XIII, Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador de tiempo completo de la Universidad Militar Nueva Granada y catedrático de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: mauricio.sanabria@umng.edu.co.

guía de manera casi exclusiva su actuar; un hecho que, entre otros, ha convertido a la mera formación de profesionales en el eje fundamental de atención de las *universitates* haciendo que se descuiden gravemente las actividades de investigación y de extensión, básicas también para el ejercicio de su misión. Este fenómeno además se ha visto matizado por el hecho de que la administración se observa esencialmente como una serie de actividades de soporte y hasta cierto punto mecánicas, pero no como un proceso de construcción organizacional autónoma en el marco la razón de ser que en la sociedad tiene la institución 'universidad', ni como una cuarta función o rol básico para la misma.

Una oportunidad importante de mejoramiento de este panorama se encuentra en la interacción con lugares diferentes a Estados Unidos, puesto que este país ha demostrado el interés meramente comercial (firma reciente del Tratado de Libre Comercio) y estratégico (en términos de seguridad) sobre Colombia y la región latinoamericana; lugares entre los cuales una opción muy interesante la constituye la Unión Europea, la cual, además de contar con una serie de sistemas educativos e instituciones de muy alto nivel (así como acuerdos definidos y fundamentados), ha hecho explícita su intención de cooperación por sobre cualquier otra.

exclusive way, its performance. This is a factor that, among others, has transformed the mere formation of professionals into the fundamental axis of attention of *universitates*; hence, research and extension activities which are basic for its mission have been gravely overlooked. This phenomenon has, in addition, been affected by the fact that management is essentially considered as a series of support, and up to a point, mechanical activities, but not as an autonomous organizational construction process within the framework of the purpose that the 'university' institution has, in society, nor as the fourth function or basic role for the same.

An important opportunity to improve this condition is found in the interaction with other different locations in the United States, since this country has shown a merely commercial interest (the recent signing of the Free Trade Agreement) and strategic one (in terms of safety) in Colombia and the Latin American area. Another place among with an interesting option is the European Union, which in addition to having a high-level educational and institutional systems (as well a defined and funded agreements), has made its explicit intention of cooperation above any other.

Introducción

El presente trabajo recoge, alrededor de un proyecto particular, una serie de elementos y planteamientos desarrollados por el autor en el marco de la serie de trabajos investigativos en los que ha participado a lo largo de los últimos años en su interés por comprender el sistema educativo colombiano a partir, fundamentalmente, de las características y las oportunidades de la formación en el campo administrativo en sus diferentes niveles. Se construye con base en la información que han proveído diversas entrevistas realizadas a estudiantes, docentes, rectores y personal administrativo, visitas a diversas instituciones, observación participante e interacción directa con otros actores importantes del sistema como del Ministerio de Educación Nacional; todo articulado, por supuesto, alrededor de la actividad reflexiva realizada constantemente por parte del autor con base en la información que ha podido recabar en el transcurso del proceso (en el segundo apartado se hace un mayor despliegue de estos elementos metodológicos).

El documento se encuentra estructurado en nueve apartados. En el primero de ellos se presenta la problemática que se pretende abordar en el texto, en el sentido de señalar que la concepción empresarial ha impregnado de manera desafortunada a la institución universitaria y ha contribuido a privilegiar –dando casi un criterio de exclusividad– a la actividad de *formación*, soslayando de paso, el papel de otras que son sin duda igualmente importantes para el cumplimiento de su razón de ser; nos referimos a la investigación, la extensión y

'la gestión' (formulado justamente aquí, como un cuarto elemento articulador de los demás). En el segundo, se presentan los principales elementos metodológicos que han sustentado el trabajo de indagación. En el tercero, se abordan más ampliamente las cuestiones señaladas en el primer apartado y se procura ubicar a la gestión en el seno de la universidad. En el cuarto, se da cuenta de la universidad desde su identidad institucional en el marco social y no como empresa (entendiendo por ahora esta noción desde la perspectiva restringida y moderna del término. Ver apartado 4).

A continuación, en el quinto apartado, se hace referencia a las funciones tradicionales de la universidad (formación, investigación y extensión) y se intenta caracterizar, como una propuesta, una cuarta, definida aquí justamente como 'la gestión'. En el sexto, se plantea que aunque debamos desarrollar nuestro sistema educativo desde la autonomía, de la autoorganización, paradójicamente, ello no es posible si no es en el marco de la 'dependencia' del exterior. En el séptimo, sobre la base de lo señalado en el apartado inmediatamente anterior, se señala la posibilidad de hacer una selección de la fuente de la 'dependencia' y de la manera de desarrollar esta relación, postulando la conveniencia de optar por la interrelación con la Unión Europea, frente a otras regiones del mundo, particularmente los Estados Unidos, y cómo ello puede representar una verdadera oportunidad para el mejoramiento de nuestro sistema educativo a partir de lo planteado en los apartados precedentes. En el octavo, se presentan algunas conclusiones del trabajo; y, finalmente, en el noveno apartado se hace una relación de las obras citadas a lo largo del texto.

1. El problema

Tal y como Perrow (1991) y otros autores (Mayntz, 1977) nos han señalado, la nuestra es una sociedad de organizaciones. Nacemos en un hospital que es una organización, estudiamos en un colegio y luego en una Universidad (algunos además terminamos también laborando en alguna de ellas), que también lo son; buscamos trabajo en una empresa, que hace por supuesto parte integral del grupo, nos beneficiamos de una beca otorgada por una fundación nacional o internacional, formamos parte de una junta de dueños de propiedad horizontal, asistimos a clubes que nos ofrecen entretenimiento y, en general, pasamos buena parte de nuestro tiempo intercambiando bienes y servicios a través de una amplia y compleja red conformada también por muchas otras organizaciones.

Con todo, la empresa -aunque es tan sólo un tipo particular de organización- y la lógica específica que la caracteriza, se han erigido como una institución dominante en nuestra sociedad y como el referente casi exclusivo de conformación y de operación para los demás arquetipos organizacionales. Un hecho que claramente se deriva de la dinámica propia del capitalismo moderno y de los elementos que éste trae consigo: la reclamada eficiencia a ultranza, así como la constante búsqueda de la rentabilidad del capital y el ánimo de lucro de los actores bajo el ejercicio de un comportamiento egoísta y todas veces 'racional' (Cahuc, 2001).

La Universidad es, de hecho, otro de los muy diversos tipos de organizaciones que no surgen ni se desarrollan

tradicionalmente, dado su carácter de institución social, a partir de la lógica empresarial. De hecho, ella aparece, y se va construyendo como tal, con anterioridad a que el concepto de empresa emergiera en su forma actual. En realidad, es tan sólo hacia finales del siglo XIX y particularmente, a lo largo del siglo XX, que la empresa, por todos sus resultados económicos y lo que ellos implican en términos de "bienestar" para los individuos, se erige como referente casi exclusivo de configuración organizacional, conduciendo, en el caso que nos ocupa, a que muchas universidades se empiecen a pensar a sí mismas como empresas -con la búsqueda de eficiencia, rentabilidad, etc.- y vayan, en el transcurso del proceso, olvidando o soslayando su carácter -construido esencialmente a lo largo de casi 10 siglos- de instituciones sociales articuladoras de destacados individuos alrededor del conocimiento y del desarrollo más integral de los seres humanos.

Así pues, la lógica empresarial se ha venido introduciendo profundamente en el funcionamiento de las universidades actuales, el discurso gerencial -tradicionalmente encargado de estudiar tan sólo la empresa, particularmente la de carácter industrial y privado (Hernández, Saavedra y Sanabria, 2003; Sanabria, 2006)-, plana, superficial y parcialmente entendido por el contexto universitario, se ha ido encargando simplistamente de convertirlas en "empresas", que de manera análoga al sistema industrial, "producen", *ceteris paribus*, a lo largo de una "línea de montaje" (currículum representa 'el trayecto que debe recorrerse') un producto llamado profesionales, a los cuales les adhiere un sello de calidad que dice 'producto terminado' (el título) en espera de que un ca

mercado (el de trabajo) absorba con agrado el 'resultado de su operación'. Además, claro está, se entiende que el cliente es el estudiante y no la sociedad en general, y como es natural ¡el cliente siempre tiene la razón!... con todas las perversiones que ello implica para un sector como el educativo¹.

En efecto, la gestión en la universidad colombiana, particularmente en aquella de carácter privado (por la naturaleza de los recursos con los que soporta su operación), se ha dedicado a desarrollar su actividad, casi como en cualquier empresa, esencialmente en términos de áreas funcionales: recursos humanos, operaciones, mercadeo y finanzas (que frecuentemente pone a las anteriores a girar a su alrededor); soslayando frecuentemente la especificidad de la Universidad en su doble carácter de institución y organización (Cf. apartado 4). Un hecho a todas luces preocupante si tenemos en cuenta que el nuestro es un mundo cada vez más integrado, en el cual la escogencia de socios internacionales juega un papel esencial, en el que la diferenciación y la identidad marcan la pauta, en donde contar con un sistema educativo de alto nivel se convierte en un factor crítico de éxito para desenvolverse en una “sociedad del conocimiento” y en el que, acuerdos comerciales como el que acaba de firmar Colombia con Estados Unidos –todavía en trámite definitivo–, permiten vislumbrar una influencia aún más avasalladora de dicho país en todas las esferas, por supuesto la educativa, pero lamentablemente desde la lógica del comercio (del intercambio en términos por demás desiguales) y no de la cooperación.

Todo esto, nos debe conducir a considerar de manera más amplia el rol cada vez más

destacado que tiene la gestión en el seno de la Universidad Colombiana, con miras a que ella pueda contribuir de manera mucho más efectiva en su construcción desde una perspectiva integral y todas veces más abierta a las condiciones internacionales, así como a desarrollar de manera más decidida, articulada y comprehensiva, la búsqueda de aliados estratégicos en lugares que no se encuentran exclusivamente en Norteamérica, sino que también están, por ejemplo, en contextos como el viejo continente.

En efecto, frente al panorama descrito, es una apuesta de este trabajo el considerar que Europa, por sus desarrollos en materia educativa, su variedad de modelos, la particularidad de sus principios sociales y económicos, y su mayor vinculación con Colombia en términos de identidad e historia, pero particularmente, por su expreso interés en la región en términos de cooperación y no meramente de intercambio, constituye un modelo mucho más interesante que el norteamericano para guiar el desarrollo de nuestro sector educativo, para encontrar aliados -y no simples proveedores de un servicio- que le permitan al país enfrentar de mejor manera la creciente internacionalización de la educación como parte del fenómeno de globalización y de apertura de los mercados, así como todo lo que estos fenómenos representan.

2. Metodología

Aunque como ya se ha indicado, este escrito implementa algunos elementos de diversos trabajos de investigación que el autor ha desarrollado en el área de la educación, particularmente la relacionada con la

disciplina administrativa, el eje central de la argumentación que en él se desarrolla se soporta esencialmente en el aprovechamiento intencionado, alrededor de un proyecto de investigación del autor, de una serie de visitas que éste ha podido desarrollar a diversas instituciones de educación superior en el país en calidad de *par académico* evaluador y como *coordinador* de visita de verificación de condiciones mímicas de calidad (como parte del programa de mejoramiento liderado por el Ministerio de Educación Nacional), así como su participación desde muy diversas perspectivas y ámbitos en el sistema universitario colombiano en el transcurso de los últimos años.

El documento que el lector tiene ahora en sus manos es entonces un resultado particular de un esfuerzo de investigación de largo plazo que se encuentra ejecutando el autor como parte de la construcción de su línea de investigación titulada: '*La Epistemología, la Formación Administrativa y la Gestión de Organizaciones*'. Ha sido desarrollado, en lo fundamental, en el seno del Grupo de Estudio en Competitividad, Estrategia e Innovación (GECEI) de la Universidad Militar Nueva Granada y del Laboratorio de Investigación en Estrategia Estructura y Decisión (LIEED) de la Universidad Nacional, ambas comunidades de las cuales él forma parte.

El tipo de investigación desarrollado se corresponde con el denominado enfoque cualitativo (cuya naturaleza es multicíclica o 'en espiral' y su diseño frecuentemente es flexible y semiestructurado); el cual, por sus especificidades, tiende a hacer uso de hipótesis emergentes que se reproducen heurística o generativamente y no de hipótesis preestablecidas que siguen un

comportamiento lineal-verificativo, lo que ha permitido, al menos para el presente trabajo, hacer explícitas las principales consideraciones que han ido germinado durante el desarrollo del mismo y darles el despliegue que a partir de la indagación se ha logrado alcanzar.

La labor de investigación ha implicado entonces la visita a diversas instituciones (públicas y privadas, en diferentes lugares del país) y la realización de entrevistas con sus diferentes actores: directivos-personal administrativo, profesores, estudiantes, egresados y con algunos individuos pertenecientes a la comunidad cercana (gobernantes, empresarios y vecinos). En realidad, de todos y cada uno de ellos ha sido posible recabar valiosa información, la cual ha permitido identificar los principales imaginarios existentes en las instituciones acerca de la educación superior y el papel que en ellas tiene la gestión.

Se ha hecho uso también de cierto tipo de estrategia investigativa de tipo etnográfico: participando muy de cerca en las iniciativas que el gobierno ha venido desarrollando en materia de educación superior, en coloquios, conversatorios y encuentros de la comunidad académica en Administración, relacionados directa o indirectamente con el tema; como par académico, como profesor que recibe visitas de registro calificado por parte del gobierno nacional, como miembro de varios comités Asesores de Carrera o Curriculares en instituciones,

¹ Autores como Villa incluso se expresan en los siguientes términos: "La universidad realiza una transacción simultánea con su cliente: a la vez que le vende educación compra su principal insumo: el talento del estudiante, lo cual corresponde a lo que los economistas denominan tecnología insumo-cliente: el cliente es a la vez un insumo. La universidad controla a quien le vende; no se trata de un mercado anónimo e indiferente; importa a quién se le vende, porque simultáneamente se está adquiriendo un insumo" (1998; citado por Lopera, 2004, p. 624).

recientemente como coordinador académico de un programa a nivel de especialización y, esencialmente, como profesor universitario (en el área de la gestión) en varias universidades (públicas y privadas; tanto a nivel de pregrado como de postgrado), por supuesto, llevando particularmente durante los dos últimos años, diversos registros valiosos para la investigación y haciendo un análisis sistemático de los mismos.

Se ha recurrido también a entrevistas y discusiones con algunos expertos en educación superior y al análisis de los resultados de las mismas, así como a la búsqueda, acopio y análisis e interpretación de una amplia y heterogénea gama de documentos conceptuales, normatividad y de literatura general y especializada acerca de la universidad, de la educación superior y de la gestión universitaria (parte de la cual se ha relacionado en este documento. Ver apartado 9).

El objetivo general de la investigación fue definido inicialmente como sigue: “Caracterizar la concepción existente acerca de la gestión en la universidad Colombiana”. Y los objetivos específicos así: a) “Caracterizar el imaginario existente acerca de la gestión universitaria en Colombia”; b) “Analizar cómo la concepción existente se refleja en la educación en lo superior y para lo superior en nuestro país”; y, c) “identificar oportunidades de mejoramiento de la gestión universitaria en Colombia”. El presente documento recoge entonces algunos de los principales hallazgos del trabajo desarrollado en función de estos propósitos.

Así pues, este texto, y otro, una ponencia

que será presentada en 41^{AVA} Asamblea Anual de Cladea 2006: “América Latina & Unión Europea: oportunidades y desafíos” (Corum de Montpellier, Francia, del 10 al 13 de septiembre de 2006), constituyen dos resultados substanciales del proceso que se ha desarrollado, y se encuentran inscritos claro está, en el marco de la necesaria socialización de la actividad investigativa.

3. La formación, la investigación y la extensión... ¿y la gestión de todo esto qué?

En la escuela griega, retratada por cierto de manera prodigiosa en un fresco de Rafael, se reunían filósofos y eruditos a debatir grandes cuestiones relativas a la vida, al universo, a la naturaleza, al ser, entre otras, la Academia y el Liceo, de Platón y Aristóteles respectivamente, son muy buenos ejemplos de ello. Resulta en realidad, más que notable, la dinámica intelectual propia de aquella sociedad y tiempo en el sentido de que, por ejemplo, de los planteamientos de la escuela de Pitágoras de Salerno, o de los de Protágoras de Abdera, hayan bebido de diversos modos autores como el propio Sócrates de Atenas, de quien a su vez se alimentaron muchos otros personajes, entre ellos el propio Platón el Ateniense, que también por supuesto inspiró algunos postulados en Aristóteles el Estagirita (tutor por demás de Alejandro III, 'El Magno'): de maestro a discípulo, de discípulo a maestro y así sucesivamente (claro está: ¿quién es primero el maestro o el discípulo?: la verdad, no lo sé y creo por demás que no es un asunto importante).

Así pues, la dinámica existente alrededor del conocimiento y del pensamiento en este escenario era bien distinta a la que hoy n, en

conocemos. Podríamos decir, en términos del filósofo griego de 'ancha espalda', que en su seno se reunían *hombres libres* (entendidos como aquellos que tenían tiempo para pensar, cuestionarse e investigar), filósofos y científicos preocupados, entre otras cosas, por la verdad y la demostración, en ningún caso por las formalidades de las notas aprobatorias ni mucho menos por aquellas relacionadas con la expedición de un certificado o título que los habilitara para un mercado laboral o algo por el estilo. Como nos recuerda Zuleta “Grecia tenía bastantes más filósofos y mejores que nosotros, pero en Grecia nadie sacó nunca ni siquiera un 3 en filosofía; ellos lo que hacían era pensar, no presentar exámenes, eso es otro problema” (2001, p. 45).

La antigüedad fue cuna de una serie de iniciativas educativas de orden superior que podrían en conjunto, seguramente de un modo u otro, ser consideradas como antecedentes de la universidad medieval. Las citadas escuelas griegas, así como las romanas (centradas esencialmente en el derecho y la política), las chinas, persas, árabes y brahmánicas constituyen claros ejemplos de este fenómeno. Sobre estas últimas Ávila afirma que “sirvieron de ejemplo a una educación que descansaba en la religión y la filosofía, que giraban sobre los estudios de las matemáticas, historia y astronomía” y agrega también, acerca de otros antecedentes destacados, que “la invención del papel y la imprenta en China sirvieron a la escritura para vigorizar la educación superior, las ciencias y la tecnología. Otro de los aportes hecho por el mundo antiguo es el de la Escuela de Alejandría, iniciativa de Ptolomeo Soter en el siglo III antes de Cristo, en la cual se destacó el genio de Euclides y su prestigiosa Biblioteca de Alejandría que con su medio

millón de rollos de papiro, hizo de dicha ciudad un emporio educativo del helenismo, judaísmo y del cristianismo” (2006).

Con todo, tal y como precisa Hernández, es necesario entender que “aunque desde el punto de vista de la organización haya que buscar los antecedentes de la universidad del medioevo en las escuelas árabes y no en las escuelas monacales, lo cierto es que, desde el punto de vista del trabajo académico, la universidad de finales del medioevo (de la que hablaremos en lo inmediato), es heredera de la dinámica de estudio de las escuelas monacales en donde los estudiantes se ocupaban fundamentalmente de la lectura de los textos sagrados y de su interpretación” (2002, p. 41).

Tiempo después, por supuesto, se encuentra la fundación de universidades como la de Nalanda en el Siglo V (en la India), así como las que se constituyeron en China durante el siglo VII, y las que seguían la tradición árabe como las de Bagdad y del Califato de Córdoba (En España) en el siglo IX. Pero es claro que las más frecuentemente citadas como originarias de la tradición universitaria que hemos heredado y que constituyen nuestro principal referente pues su modelo tuvo hondo impacto en occidente, son las llamadas Universidades *exconsuetudine*, entre las que se encuentran las de Bolonia (1119), Salerno (1150), París (11150-70), Oxford (1167), Montpellier (1181) y Coimbra (1309), que constituyeron un verdadero espacio para el desarrollo de la educación en lo superior. Como señala Tünermann: “estas primitivas universidades fueron verdaderas sociedades o asociaciones privadas y libres, de hombres que se

proponían el cultivo de la ciencia ('aprender los saberes') creadas *exconsuetudine*, que más tarde obtendrían el reconocimiento real o papal acompañado de privilegios (*ex-privilegium*)” (Citado por Malagón, 2005, p. 22).

Siguiendo ahora a D'Irsay, podría señalarse entonces que “las universidades tuvieron una causa material; el aumento del caudal del saber humano a lo largo del siglo XII, y una causa formal: el desarrollo del espíritu de corporación, con el fin de defender los intereses comunes. El movimiento corporativo que da lugar a la formación de los gremios, cofradías y 'hansas' de artesanos y mercaderes al reunir a los intelectuales, hace que surjan las universidades. Estas dos causas, material y formal, se produjeron al mismo tiempo; y al darse una causa eficiente, la mayor parte de las veces un hecho causal –presencia de un gran maestro, lucha contra el cancelario de la escuela catedral, etc.–, fueron surgiendo las distintas universidades, que tenían también una causa final: la atracción de las carreras indispensables a la sociedad y, en último término, al servicio de Dios y de la Iglesia” (Citado por Borrero, 1998, p. 6-7).

Es en este contexto que aparecen las Facultades (*Facultas*), un concepto inspirado en la acción de la institución de conceder a sus egresados la *facultas docendi* con la que les permitía actuar como maestros y de darles entonces la *licentia docendi* (o la *licentia ubique docendi* si no estaba condicionada a un lugar particular), en últimas: el permiso para enseñar, el *fiat* para ser maestros (Ávila, 2006). Ellas se constituyeron de manera primigenia como formas de agrupación de ramas del conocimiento ('*ars*' o '*disciplinae*') y de individuos que lo poseían, los cuales, además de compartir la actividad académica

en el mismo lugar vivían también en él.

En tanto ramas del conocimiento de carácter 'profesional' tres fueron las facultades: derecho, teología y medicina, y una 'no profesional': las artes -denominadas liberales en tanto las desarrollan hombres libres, en oposición a las serviles desarrolladas por los siervos y esclavos-, que las Universidades (*universitas magistrorum et scholarium* o reunión entre maestros y estudiantes) recogieron agrupadas desde los siglos V y VI en el *trivium* (gramática, lógica y retórica) o “las artes de la palabra para expresarse con corrección, lógica y elegancia” y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía), o “las artes de las cosas y las cantidades”.

La vocación hacia lo 'profesional' (valga decir, hacia la profesionalización) entonces se encuentra ya como un sello particular de la universidad de la edad media, pero dos cosas en su contexto eran también claras: en primer lugar, el hecho de que el problema de los títulos -la titulación- no constituía un asunto central: más allá de los 'reconocimientos académicos' de la *universitas* (que tienen algún sustento en la noción de título de propiedad inmersa en el derecho romano), de las *licentia docendi* o de las denominaciones de *doctor*, *magister*, *professor*, y *dominus* (que no eran reconocimientos formales de la universidad sino más bien “vocativos sociales de uso discriminado según la región” (Borrero, 1986, p. 30-31)) el problema de la titulación, cercana a la que hoy conocemos, es un asunto esencialmente de la modernidad más que del medioevo, algo que surge cuando se conforman los niveles educativos que se van encargando, gradualmente, de señalar el grado, la jerarquía y el contenido del título en un hecho que se dará entonces,

esencialmente en el siglo XIX (aunque tiene algunos importantes rudimentos en el siglo XVIII). Como señala Borrero, “los sistemas de educación formal son rarezas antes del siglo XVIII, así algunos les vislumbren sus primeros amagos en la reforma carolingia del siglo IX”. (1999, p. 9; citando algunos estudios de Archer y Rashdall).

Y, en segundo lugar, se encuentra el hecho de que aún existía en el medioevo, en una tendencia que se extiende en cierta medida hasta los comienzos de la modernidad pero que irá desvaneciendo en el transcurso de ella, el espacio para que un estudiante tuviera cierta 'libertad' (en el sentido platónico del término al que hemos hecho mención) al reunirse con prestigiosos profesores y discutir alrededor de las cuestiones propias del saber, pero también del ser, sin que el tiempo y los requerimientos propios de la eficiencia, la productividad o la demanda del mercado laboral constituyeran presiones socioeconómicas constantes e ineludibles, una actividad que se desarrollaba en las *universitates* a través de la implementación de diversos dispositivos pedagógicos entre los que primaron los siguientes: a) la lección ('*lectio*') en la que el maestro abordaba tanto 'la letra' ('*littera*') de un texto que él se encargaba de comentar, como 'su sentido' ('*sensus*'), opinando y comentando en función de su propio conocimiento; b) discusiones ('*contentio*', '*disputatio*', '*discussio*') que se realizaban informalmente en diversos lugares y en las que se daba lugar a que los individuos participaran espontánea y críticamente ('*predicatio*' y '*glossa*'); c) sesiones de preguntas ('*quaestiones*') en las que se participaba de manera muy activa y que conducían a los participantes al desarrollo de diversas construcciones de pensamiento (*quaestio* proviene del latín

quaerere que significa buscar); y, d) sesiones '*quodlibetales*' en las que se sometía a un maestro a que se le presentaran diferentes asuntos científicos de diverso tipo (*quod* significa por lo cual, porque, para que) (Borrero, 1986).

Ahora bien, en el desarrollo de la institución universitaria, en el transcurso de la edad media, dos fueron los modelos que se hicieron presentes: las universidades de maestros (*universitas magistrorum*) y las universidades de estudiantes (*universitas scholarium*). Existe hoy consenso acerca de que las primeras se caracterizaban porque el régimen administrativo dependía esencialmente de los profesores y en el señalamiento de que su arquetipo fundamental es la Universidad de París (en un modelo seguido esencialmente por las universidades de Europa Septentrional); así mismo, alrededor de que las segundas se sustentaron en un gobierno mucho más estudiantil, en el cual eran justamente los alumnos quienes convocaban a los docentes de su predilección, su principal arquetipo lo constituye la Universidad de Bolonia (un modelo seguido mucho más por las universidades de Europa Meridional) (Borrero, 1986; Ávila, 2006), en cuyos estatutos (que datan de 1252), es posible percatarse, como nos confirma Verger de que “los que contrataban a los profesores, por medio de un contrato anual que fijaba su salario y les obligaba a un estricto horario para la enseñanza de los libros especificados en el *Corpus iuris* o en el *Corpus iuris canonicus*”, eran justamente los estudiantes (1994, p. 55), algo ciertamente notable, puesto que el proceso, particularmente en este caso, era el resultado de una iniciativa proveniente de los alumnos y no de los maestros o de un tercer actor incluido de un modo u otro.

Este estadio particular de desarrollo llega a constituirse verdaderamente en un momento de cambio entre el recién mencionado tipo de *universitas* -en el que los discípulos buscan y contratan al maestro para procurar sus conocimientos- y uno que poco a poco se irá configurando: en el cual estos escenarios de conocimiento se van haciendo más estables y van dando lugar, en el transcurso del proceso, a la llegada de estudiantes de muy diversas procedencias, extranjeros que, por ejemplo, en el contexto de la propia universidad de Bolonia en el siglo XII, se van organizando por *naciones* (Rüegg, 1994).

Con todo, el modelo de la universidad que caracterizó al medioevo entra en cierto momento crítico con el advenimiento del siglo XVIII y todo lo que él trajo consigo: el agotamiento del esquema agrícola de producción y el feudalismo (Bonvecchio, 2000), la proliferación de los Estados-Nación, el surgimiento de movimientos tan reactivos contra los ideales de este período como la reforma protestante (Calvino creó la universidad de Ginebra, la de Königsberg, Jena y otras. La contrarreforma, por su parte, también inspiró a universidades como las de Salamanca, Valencia, Barcelona y otras); pero además, por el hecho de que diversos cambios en el orden intelectual y científico se fueron formulando por fuera de sus límites y muchas veces incluso a pesar de ella, en este sentido Tünermann señala: “la filosofía moderna se hace fuera de la Universidad. Ni Descartes (aunque abogado de la Universidad de Poitiers) ni Leibniz serán profesores (...) La ciencia y la investigación experimental se refugiaron en las academias Científicas, a las que tanto debió la revolución industrial del siglo XVIII” (Citado por Malagón, 2005, p. 24).

En efecto, la ciencia encontrará un espacio para sí en lugares distintos a la universidad, esencialmente en academias científicas como la de los *Lincei* (Italia), la *Royal Society* (Inglaterra; en donde debatieron sobre la naturaleza de la luz Newton y Hooke y que, podría decirse, fue reemplazada con el tiempo, como foro científico, por la *British Association for Advancement of Science*, fundada en 1831), o la *Lunar Society*, como señala Páramo: “eran estas sociedades, o los laboratorios patrocinados por la Corona y los dineros privados, los que marcaban las pautas de la investigación científica: Priestley descubrió el oxígeno en el laboratorio de Lord Shelburne; Lavoisier aprendió química con Rouelle en el **Jardin du Roi** y luego trabajó en el Arsenal, el mejor laboratorio de su tiempo. Sólo había una excepción: Las universidades escocesas. Allí con Hume, Adam Smith, Black, Hutton, Roebuck, Small, se estaba a la cabeza del progreso científico” (Páramo, 1986, p. 98).

Esta separación entre ciencia e institución universitaria sólo se irá disolviendo hasta finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, con universidades como la de Gotinga, la propia Universidad de Berlín (que contó con institutos especializados de investigación en ciencias y medicina), la *École Polytechnique* (con laboratorios especializados de enseñanza e investigación) y otras en el contexto Europeo (Hernández, 2002).

Es en este nuevo contexto que emergen, una vez más, como lo señalan Benedito, Ferrer y Ferreres, dos modelos de universidad “potenciados por el Estado, pero con finalidades y funciones distintas. La **universidad humboltinana** era el proyecto del saber por el saber. Un saber del

reconstituyente del Estado, porque se quería recomponer un Estado basado en el saber. En cambio, la escuela profesionalista, especializada, correspondía al **modelo napoleónico**, modelo al que han ido tendiendo la mayoría de las universidades. Algunas universidades pretenden articular ambas funciones, la de formar profesionales, pero al mismo tiempo ser la cuna del saber y formar científicos y creadores de conocimiento. Este equilibrio cuesta mantenerlo” (Citados por Hernández y López, 2002, p. 25. Negrillas nuestras).

Por supuesto, una vez más, cada uno de los modelos encuentra también arquetipos fundamentales: La Universidad de Berlín (1810), fundamentada en la investigación académica y aplicada, organizada esencialmente en departamentos y que tuvo fuerte influencia en Europa y Estados Unidos; y la propia Universidad Napoleónica, de carácter estatal, de educación profesionalizante, estructurada esencialmente en facultades, con un enfoque politécnico y con gran influencia en América Latina (Malagón, 2005).

Como podrá constatarse de manera definitiva entonces, desde sus inicios medievales, la universidad se constituye esencialmente sobre la base del proceso de 'formación', en un modelo que será claramente apoyado por el interés fundamental de desarrollar individuos para el ejercicio de profesiones (característico del segundo tipo de universidad), desplegando una tendencia que en cierto sentido continuará acompañando a esta institución durante la modernidad, pero con dos grandes diferencias entre los períodos: por un lado, vale la pena insistir, no era en el medioevo una cuestión importante la de los

títulos (la titulación) como sí lo será de manera creciente en la modernidad; y, por otro lado, se encuentra el hecho de que la noción de profesión no se encontrará vinculada directamente con la de un 'mercado laboral', regulado por la oferta y la demanda, en el que el trabajo cada vez más va teniendo un precio que puede ascender, entre otras cosas, en la medida en la que se posea más títulos, mayor nivel educativo, todo como parte de un fenómeno que irá conduciendo a cada vez más individuos a entender su paso por el sistema educativo como una inversión que se cobra en muy diversos períodos de salario base -u honorarios- una vez se termina la formación.

En últimas, con este segundo aspecto, estamos señalando el hecho de que durante la modernidad, en contraste con el medioevo, se va pasando de privilegiar el interés de estudiar por aprender, por conocer, por formarse mejor como ser humano al de hacerlo por ganar más dinero, por sobrevivir en un mercado laboral cada vez más complejo y competitivo, y ascender todo lo que sea posible en la escalera socioeconómica.

Con todo, una diferencia adicional podría ser también señalada en busca de lograr aún una mayor precisión: durante el primer período (en el medioevo) no fue en realidad muy grande el espectro de las profesiones existentes mientras que, desde los inicios de la modernidad (particularmente desde la segunda mitad del siglo XIX), se fue dando un acelerado y variado crecimiento de la

oferta formativa (instituciones y programas)², en la consolidación de una diferencia importante cada vez más marcada por causa del desarrollo industrial y toda la variada gama de nuevos elementos y requerimientos que este nuevo período trajo consigo³. Todos estos, fenómenos con los que mucho más en la periferia (crecientemente con espacio de existencia tan sólo en la dimensión del discurso) irá quedando -entre más cercanía hemos ido teniendo con nuestros días- el tipo de institución inspirada por el deseo de procurar el saber por él mismo y por sus implicaciones para el ser humano y la sociedad.

La creciente variedad en la oferta curricular a la que acabamos de hacer referencia no constituye un elemento trivial; de hecho, gracias a la consolidación del modo de desarrollo capitalista en el marco de las revoluciones industriales, al desarrollo de las grandes corporaciones y los grandes capitales, así como al surgimiento del capital financiero, se fue dando el surgimiento de una gran cantidad de nuevas ramas del conocimiento del hombre, a tal punto que en un estudio realizado por la Universidad de Illinois se encontró que, en el año de 1950, ya era posible hacer el inventario de más de 1100 disciplinas, sin tener en cuenta las humanidades (Citado por Max Neef, 2004, p. 84).

El surgimiento de nuevas profesiones (de '*professio*' o testimonio, decisión o entrega al servicio), desligadas ampliamente de la universidad tradicional (por las características ya señaladas) y cada vez más relacionadas en cambio con las necesidades de las gradualmente más numerosas y complejas empresas desarrolladas en tal

contexto histórico (esencialmente vinculadas al sector industrial), así como la sistemática profesionalización del trabajo científico y académico (Torstendahl, 1996) fueron constituyéndose, con el tiempo, en dos grandes elementos transformadores de la universidad y determinantes de una nueva dinámica para la misma; una que de hecho, la seguirá caracterizando durante buena parte de nuestro tiempo y que se podría sintetizar como *la vocación hacia privilegiar la actividad de formación y a imprimirle siempre un claro sesgo hacia lo práctico -muchas veces sin lograrlo como quisiera-, pero a hacerlo en función de las necesidades del sistema productivo, del modo de desarrollo capitalista cada vez más consolidado y fiel a la búsqueda constante y a ultranza de la eficiencia, la rentabilidad del capital, el ánimo de lucro, el poder y el ascenso de los individuos en la jerarquía social lo más por encima posible de los demás.*

Particularmente, esta vocación hacia lo práctico, hacia la formación de individuos para el ejercicio de profesiones en el marco de un sistema económico capitalista, primero dominado por la lógica industrial y más recientemente por la de servicios, será entonces una tendencia que irá cobrando más y más fuerza con el paso de los años y que se verá complementada tardíamente con la creciente vinculación entre ciencia y universidad, una relación que con el tiempo se irá haciendo más y más visible, desde sus inicios a principio del siglo XIX y hasta el día de hoy. En realidad, es tan sólo desde esos momentos, que la universidad empieza a acoger de manera más decidida a la actividad científica y a la investigación como elementos centrales de su misión, de su razón de ser y, en este sentido, a responsabilizarse no sólo de *la formación* de los individuos sino también de la generación de conocimiento, de no sólo constituirse en una *matriz de conservación*, sino también en

una *matriz de cambio* -usando los términos de Mockus (1987)-, procurando, por lo común, que tal actividad investigativa pudiera tener aplicación directa en el marco del sistema de producción, que por su desarrollo y dinámica era, y sigue aún siendo, un gran demandante de nuevos bienes y servicios, técnicas, procedimientos, materiales y compuestos.

Así pues, el advenimiento de la modernidad y la consolidación del capitalismo industrial y el post-industrial, hace creciente la posibilidad y la necesidad de constituir cada vez más organizaciones dedicadas a la misión universitaria, la cual, dicho sea de paso, con el transcurso del tiempo, se irá promulgando entonces alrededor del ejercicio ya no tan sólo de los dos elementos misionales mencionados (*la formación de individuos en lo superior y para lo superior, la investigación*), sino también de uno más, relativo a la interacción de la institución con su medio: de *la extensión* o, el 'tercer rol', que es entonces algo mucho más reciente, y que ahora suele denominarse de manera más amplia como proyección social, en el sentido de 'intervención en sectores de influencia de la institución', más que el simple 'servicio social' al que hacía alusión frecuentemente la primera acepción (*la extensión*).

En efecto, estas dos actividades encuentran cabida en la universidad con posterioridad al medioevo: la investigación se empieza a formalizar en el seno universitario en el desarrollo de lo que Etzkowitz (1997) llama la 'primera revolución académica', relacionada justamente con la fundación de la Universidad de Berlín por parte de von Humbolt y el hecho de que en ella la investigación se postulara como un principio central articulado a la formación,

en el desarrollo de un modelo que llegaría a ser la inspiración fundamental de la universidad norteamericana, que de hecho tomó como referente para su creación y su transformación a la alemana a lo largo del siglo XIX (Sebastián, 2003), en un modelo que también se propagó al resto de Europa y a las Universidades en América Latina a partir de la reforma de Córdoba (iniciada por estudiantes de la Universidad de Córdoba en Argentina en 1918). Es más, son también estos procesos de reforma académica los que fueron sistemáticamente inspirando, impulsando y popularizando el 'tercer rol' al que hemos hecho mención: "la idea de una nueva misión para la universidad: el compromiso con la sociedad. Así, junto a las funciones de la enseñanza y la investigación, se añadió una tercera función de rango equivalente, la extensión universitaria" (Sebastián, 2003, p. 15). Con todo, aunque en países como el nuestro desde hace ya varios años se pueda rastrear en la propia normatividad esta concepción (que la educación superior tiene como objetivos básicos la formación, la investigación y la extensión).

² Se fueron generando cada vez más necesidades (venidas del sector productivo) y al mismo tiempo más posibilidades de especialización educativa y facilidades para acceder a la universidad (por parte del sistema educativo), en una interacción que representó, además de recursos económicos y físicos de unos y otros, la demanda y el desarrollo de una variedad de profesores que pudieran enseñar el saber de su competencia.

³ En países como Colombia, este proceso de ampliación en la oferta curricular fue también vertiginoso y se desarrolló aún más aceleradamente a partir de la década de 1960, en el marco de: a) nuestra incipiente industrialización y mejoramiento productivo; la desatención y falta de control por parte del gobierno nacional; b) la inexistencia de un verdadero 'proyecto de país' (que identificara, por ejemplo, sectores estratégicos en el contexto mundial con sustento en nuestra propia realidad); c) una muy limitada discusión en el seno de las comúnmente incipientes comunidades académicas constituidas alrededor de las diferentes profesiones y oficios en el país; y, d) de la constante búsqueda, aceptación y adopción acrítica de modelos de formación internacionales, en una clara situación de casi absoluta dependencia, de la que aún no hemos salido.

Incluso desde la Ley 30 de 1992 *por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia*, la realidad ha corroborado, lamentablemente, un énfasis casi absoluto en la actividad formativa, en detrimento de las otras dos, algo que se explica, entre otras cosas, por los siguientes elementos: a) muchas instituciones universitarias en nuestro país son de carácter privado, en buena medida porque el Estado no cuenta con los medios para asumir la oferta educativa directamente y porque cada vez más los discursos venidos desde la racionalidad económica han señalado la inconveniencia de que ello sea así; un fenómeno acompañado de que, b) no se ha generado tampoco un sistema que las financie directamente, como sucede en otros países; c) la demanda potencial en un país con deficientes niveles de escolaridad es ciertamente elevada; d) la consideración de que la formación de profesionales, de trabajadores de alto nivel, es un elemento fundamental para el desarrollo; y principalmente, en buena medida dadas las anteriores, e) el hecho de que la actividad de *formación* representa frecuentemente ingresos, mientras que la de *investigación*, más en un país en el que no es fácil encontrar fuentes externas de financiación para la misma⁴, significa egresos y, que la de *extensión*, aunque puede llegar a plantear algún ingreso de recursos, ello sucede por lo general tan sólo en aquellas universidades -pocas por cierto- que han logrado un elevado nivel de prestigio. En cualquier caso, para la gran mayoría, y si se desarrolla en toda su dimensión, esta última actividad suele también representar egresos o, al menos, no representar ningún tipo de ingresos.

Es por todo esto que el principal problema al que hemos dedicado nuestros más

destacados esfuerzos es esencialmente al de graduar profesionales, porque en efecto los necesitábamos, pero sin saber exactamente para qué ni en qué, sin un norte definido, caímos en una suerte de *activismo formativo en lo profesional* desde la consideración de que lo que es bueno, necesario y exitoso -de lo que ha funcionado- para los países desarrollados también lo es -funciona- para los nuestros; dejamos que el “mercado” se encargara de regular a partir del juego entre oferta y demanda: si hay demanda debe haber oferta (algo que a todas luces no nos ha conducido a un óptimo). Permitimos que la prioridad y el enfoque se diera de manera casi exclusiva la actividad de formación, soslayando en el transcurso del proceso formativo, en las diferentes profesiones, las actividades de investigación y de extensión, que son en cualquier caso dos componentes básicos para el ejercicio de la misión de la universidad así como para tener mayores posibilidades de generar crecimiento y desarrollo nacional desde nuestras propias condiciones.

En efecto, tal y como hemos señalado, en Colombia, dada la limitada capacidad del Estado para responder a la demanda de formación en lo superior y las recomendaciones, tendencias e imposiciones internacionales que lo impelían -y aún lo siguen haciendo- a reducir su propio tamaño, el sector privado acogió gustosamente, y por lo común, con la proclama de un compromiso social (muchas de estas instituciones se constituyeron con la figura de “fundaciones” universitarias), la misión de proveer a la sociedad el servicio educativo.

Pero, pese a la señalada explícitamente: “vocación social”, los problemas económicos se fueron convirtiendo lado de

gradualmente en un eje de atención básico de dichas instituciones, puesto que, a diferencia de las universidades públicas, ellas se veían obligadas a contar semestralmente con el número de matrículas suficiente para viabilizar su operación (el Estado en un país como el nuestro no financia directamente la educación privada y, en realidad, por su parte, muy pocas instituciones de este tipo pensaron en los ingresos por el lado de la oferta de servicios sustentados por ejemplo en desarrollos investigativos, entre otras razones porque esto representaba un proceso con réditos inciertos y esencialmente puestos en el mediano y largo plazo). Un hecho que reforzó la tendencia poco conveniente, dada la ya mencionada relación de las tres funciones (formación, investigación y extensión) con los ingresos y egresos, a centrarse de manera casi exclusiva en la formación y en proveer al cliente (definido como aquél que paga la matrícula) aquello que él busca, lamentablemente entendido como un 'buen título' que le permita insertarse efectivamente en el sector productivo y generar para sí ingresos. Así se erige la matrícula pues, como lo verdaderamente importante: ella genera ingresos inmediatos, lo demás no, por ello va pasando a la periferia.

De manera pues que, aunque el discurso aún siga promulgando la existencia de las funciones de formación, investigación y extensión, se suele dar campo en nuestras universidades de manera casi exclusiva tan sólo a la primera. Y en todo esto, se ve a los asuntos administrativos frecuentemente tan sólo como la solución de los problemas derivados del desarrollo de dicha actividad, es decir: la búsqueda del punto de equilibrio y de la viabilidad económica-financiera en el corto, mediano y largo plazo; la fecha en la

que se debe fijar el pago de la matrícula para los estudiantes y las nuevas tarifas 'para todo'; la forma de pagarle a los docentes; la mejor manera de recuperar la cartera derivada de los créditos directos; los requisitos para la contratación; la disponibilidad de salones; la compra de los tiquetes para llevar a los docentes el fin de semana al programa de extensión que se tiene en otra ciudad; la compra o el alquiler de Video Beams, proyectores, borradores y marcadores; la atención a las quejas y súplicas de los estudiantes de los diferentes grupos y la consecución de profesores que puedan impartir los cursos, así como de otros individuos que ayuden con la limpieza, la seguridad, la contabilidad, los sistemas, entre otras cosas; claro está, también hay que incluir la solución de la toda la serie de problemas derivados de manejar tal gama de recursos y actividades⁵

Además de las señaladas, la estructura necesaria para desplegar la actividad de formación es otra cuestión de cierta importancia que ha interesado a la actividad

⁴ Como lo señala Malagón (citando a Martínez): "Para los países altamente industrializados, los gastos en investigación y desarrollo se encuentran entre 2,5 y 3,0% del Producto Interno Bruto -PIB-, mientras que para América Latina es de aproximadamente el 0,5% (...) Las empresas americanas y europeas asumen entre el 60% y el 70% de los gastos totales en investigación y desarrollo, mientras que en América Latina apenas llega al 20% (2005, 59). Con todo, Etkowitz et. al. (2000) nos indica que la Ley Bayh-Dole (de 1980) en Estados Unidos, le da a la universidad la propiedad intelectual de las investigaciones que hayan sido financiadas con fondos públicos y les impele a procurar la comercialización de tales derechos y a dividir los resultados de manera equitativa entre la institución, la unidad administrativa y el(los) investigador(es). Mientras que en el Reino Unido se ha propendido por que la universidad procure financiación de parte de las empresas y de la comercialización de los resultados de investigación, y se ha incentivado con fondos públicos pero siempre en función de que ella contribuya al desarrollo económico.

⁵ De hecho, la administración en el contexto universitario, lamentablemente, dado todo lo aquí señalado, suele ser en muchos casos más que una actividad de apoyo a la labor misional de la universidad: la actividad académica, una tara para el buen desarrollo de la misma, para el cumplimiento de su misión.

administrativa en la universidad: saber si, por ejemplo, lo más conveniente es articular a la universidad a través facultades (“*Facultas*, por acepciones afines, se refería a las ramas del conocimiento y a las personas que lo poseían. Recuérdese que hacia 1184 en Oxford se hablaba de *doctores diversarum facultatum* y que lustros más tarde (1129) la Bula de Honorio III usó la palabra *facultas* para referirse a las ramas del conocimiento (...) recordemos, además, que en el ocaso del siglo XVIII las *Facultas artium*, por peculiar metamorfosis de las *artes sermocinales* o de la palabra, culminó en la formación de la *philosophia scholastica*” (Borrero (1997, p. 3)), departamentos u otro tipo de unidades, pero no la comprensión total del sistema y de su autoconstrucción, o de discutir seriamente, por ejemplo, acerca de esta cuestión, propuestas tan heterodoxas como la formulada por Morin (2001) quien señala, por ejemplo, la posibilidad de crear 'facultades' articuladoras de saberes vinculados a problemas transdisciplinarios, tales como: Del Cosmos, de la Tierra, del Conocimiento, de la Vida, de lo Humano, de la Historia, de los Problemas Mundializados, de Letras; desde una clara resignificación de la actividad de formación.

El problema central ha sido entonces, en la mayoría de los casos, el de soslayar una verdadera función de gestión (que postulamos aquí como un 'cuarto rol'), definida como la prefiguración, la comprensión, la adopción y la lucha constante por la realización de la 'misión universitaria', entendida esta última como la *de conservar el acervo de conocimientos, saberes y la herencia cultural de la sociedad así como de transformarla, de recrearla y de incrementarla, de crear nuevos conocimientos, saberes y elementos culturales (ser matriz de conservación y a la vez*

matriz de cambio: conservadora, regeneradora y generadora, en una permanente tensión entre lo instituido y lo instituyente), siempre en función de la problemática social y el contexto que las caracteriza, a través del “entreveramiento entre acción comunicativa discursiva, tradición escrita y reorientación o (lo que no es exactamente lo mismo) reorganización racional de la acción humana” (Mockus, 1999, p. 29-30). Podría decirse, que en general esta cuarta gran actividad, consiste tan sólo en “deberse ante todo a sí misma (...) ser fiel en todo sentido a sí misma (...) obedecerse a sí misma como tradición y proyecto” (Mockus, 1999, p. 26) todo lo cual, como nos recuerda Mockus, puede concretarse, entre otras, si se desarrollan las siguientes tareas:

- a. Preservación y multiplicación de las posibilidades críticas y transformadoras del discurso (qué implica una permanente exploración y ampliación del ámbito de lo posible).
- b. Preservación y cultivo de criterios y tradiciones desde los cuales orientarse en el marco de una permanente ampliación de lo posible.
- c. Preservación y ampliación del acervo de conocimientos vinculado a la tradición escrita.
- d. Ampliación de las posibilidades de representación e interpretación.
- e. Apoyo al cambio en los principios de solidaridad social.
- f. Reproducción y desarrollo de una intelectualidad relativamente diferenciada de otros sectores sociales y relativamente autónoma frente a los poderes económicos y políticos (1999, p. 117-127).

Y, de manera complementaria, podríamos agregar:

- g. Procurar la 'mayoría de edad' (en el sentido que Kant nos señala en *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*) de los que en ella se encuentran.
- h. Procurar la constante 'búsqueda de sentido' para sí y para sus miembros (pensamos ahora en Harendt).
- i. Otorgar un nuevo sentido a la actividad de formación en función de que los individuos, como nos invita Morin (1999), aborden a través de ella: 1) las cegueras del conocimiento (el error y la ilusión); 2) los principios de un conocimiento pertinente; 3) la condición humana; 4) la identidad terrenal; 5) enfrentar las incertidumbres; 6) enseñar la comprensión; y, 7) la ética del género humano.

La gestión, que es definida en diccionarios tan sólo como la acción de administrar, y es así concebida de manera simple por muchos, debe ser ahora entendida por la universidad como *la acción y el proceso de construcción de sí misma, en el ejercicio de una autonomía con responsabilidad social*; como un 'cuarto rol', articulador de los otros tres, consistente justamente en *la autoproducción, la autoorganización, la autoconstrucción en función del cumplimiento de su misión en el contexto de la sociedad*. Al fin y al cabo la universidad “es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza” (Bricall, 2001, p. 156; citando la *Magna Charta Universitatum* -1988). Podría decirse entonces que la gestión así definida, en el contexto universitario, es la encargada de convertir su misión en acción.

La gestión, en consecuencia, es también fundamental para la Universidad, es un sistema que articula a las otros tres, que

permite pensar a la universidad de manera integral y en función de su misión, historia, contexto, perspectivas y porvenir. El problema es considerar, que en el contexto universitario la formación va por un lado y la investigación y la extensión van por otro, pero además, que estas funciones no deben ser concebidas en función de la organización universitaria completa, así como del sistema educativo general y de la sociedad en la que se encuentra la institución, es pensar que ellas actúan de manera autista, cada una en un mundo propio y apartado, aunque sí inmerso, eso parece saberse, en seno de la Universidad.

Pero el principal problema de la administración universitaria ha sido desarrollar su acción bajo el entendido de que la universidad es una empresa cuyo principal producto son 'los profesionales', y aplicar a ella, en consecuencia, toda su lógica (desde el modelo funcional y de mercado), y no abordarla como una institución social que, sin importar si quien presta el servicio es de naturaleza pública o privada, conciba a la educación como un bien y como un servicio público; la dificultad ha estado en el olvido de que toda empresa es una organización pero que no toda organización es una empresa; en últimas, de que es diferente hablar de la 'empresa universitaria' (haciendo alusión amplia al término empresa como “obra ardua y dificultosa que valerosamente se comienza”) que de la 'universidad como empresa' (en el sentido restringido y moderno del mismo: “sociedad mercantil o industrial con ánimo de lucro inmersa en un sistema de mercado”).

4. La empresa universitaria no la universidad como empresa: el

retorno a la identidad

Como acabamos de señalar, hay al menos dos acepciones fundamentales del término empresa: por un lado, una amplia y de vieja data que la define como *una acción difícil y compleja que se inicia, una labor ardua que se emprende* y, por otro lado, una perspectiva mucho más restringida y moderna del mismo, que la entiende como una organización económica industrial o de servicios que pone un capital a producir con el objeto principal de obtener rentabilidad del mismo para sus dueños, proveer trabajo y aportar en la generación de crecimiento y desarrollo de la economía. Desafortunadamente, tal y como ya hemos señalado muchas universidades colombianas -desde la segunda acepción del término- han sido vistas como 'empresas' (una buena parte incluso, lo que es aún más lamentable, han sido administradas con el criterio de 'invertir' poco pero obtener mucho), y tan sólo algunas se han comprometido -ahora desde la primera- con la 'empresa universitaria', *con la ardua labor de ser tanto matrices de conservación como matrices de cambio* (Mockus, 1987; Morin, 2001).

En efecto, la 'empresa universitaria' demanda instituciones comprometidas también, y de manera decidida, con la investigación. Pues es a través de ella que puede recrear los saberes, las ideas y los valores existentes y crear además unos nuevos; es por ella que hoy más que nunca una nación puede insertarse productivamente en una sociedad global a partir de sus propias condiciones. Así mismo, las Instituciones de Educación Superior (IES), la empresa que representan (en la concepción amplia del término), y

más en un contexto como el colombiano, deben comprometerse también con la extensión, con la interacción sinérgica y mutuamente constructiva con su entorno. En últimas, la Universidad, como nos enseña Edgar Morin (2001), debe ser conservadora, regeneradora y generadora, pero debe estar también al servicio de la Comunidad y ser fiel a la institucionalidad que rodea el concepto de uni-versidad, al encuentro de la unidad en lo diverso, a la universalidad en la formación del individuo, a la integración sinérgica entre maestros y estudiantes (*universitas magistrorum et scholarium*) en pro del conocimiento, y a un conocimiento útil tanto para el individuo como para la sociedad en general, que no necesaria y exclusivamente para la economía y la producción *per se*.

Por otro lado, la empresa moderna -ahora en la acepción restringida y desvinculada inicialmente de la noción universitaria- es en realidad un fenómeno que se ha erigido, reproducido aceleradamente y consolidando en el seno de la sociedad actual como una institución verdaderamente fundamental, definitoria de muy diversos aspectos de la vida de los individuos. Su relación directa con el proceso de industrialización y la oportunidad que representa para los individuos en términos de generación de un importante volumen de ingresos son características que la separan radicalmente de las formas de organización del período anterior (como las unidades artesanales y agrícolas, que de todos modos no dejaron de existir (Mayntz, 1977)), y que le otorgan por supuesto un sentido hegemónico que las anteriores no hubieran podido, de ningún modo, llegar a alcanzar en el marco de las nuevas realidades. Un sentido que por lo imponente, impactante, atrayente y

avasallador ha impregnado hasta sus cimientos a muchas otras organizaciones, entre ellas, a las Instituciones de Educación Superior.

En efecto, la empresa con su lógica, sus necesidades, sus requerimientos, sus cadencias y su ánimo de lucro fueron impactando cada vez más a la universidad, de manera conjunta con otra serie de elementos igualmente destacados y a veces complementarios, entre otros: a) los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación; b) la consolidación de la bien llamada 'tecnociencia' (Castoriadis, 1990), valga decir, en buena medida: una ciencia sin consciencia (Morin, 1984); c) la consolidación de un sistema económico cada vez más global, tecnificado y desigual en el que son las grandes compañías las que dominan incluso por encima de los Estados-Nación, que entran en franca crisis frente al avasallador poder de las corporaciones y el inmenso capital y poder que las caracteriza; d) el agotamiento del Estado de Bienestar y el surgimiento y la consolidación de políticas de corte neoliberal; e) el discurso de que estamos en una "sociedad del conocimiento" y de que en ella la educación adquiere una nueva dimensión; f) la realización cada vez más frecuente de acuerdos comerciales (Bilaterales y multilaterales); g) la mayor aceptación, en muy diversas formas, de las dinámicas de la economía de mercado en el marco del sistema educativo; y, h) la internacionalización y la virtualización de la educación.

Todos ellos, constituyen elementos que van llamando de diversos modos a la universidad, que la van conduciendo a llevar al límite su vocación profesionalizante y le

van planteando, entre otras cosas, la imperiosa necesidad de no depender tanto de recursos proveídos por el Estado y, por ello, de desarrollar acciones como la venta de servicios que el sector productivo (léase, las empresas), pueden comprarle; así como a vincularse de manera cada vez más estrecha con discursos como el de las 'competencias', que ciertamente plantean la actividad formativa esencialmente en función del trabajo, en un área de desempeño que es frecuentemente entendida en términos de la eficiencia económica a ultranza, de relacionarse cada vez más con el sector productivo e investigar para obtener resultados que puedan ser aplicados en beneficio de las empresas, del incorrectamente definido *ethos* de 'hacer dinero', de producir mano de obra con ciertas características, quien iba a pensarlo, tal y como lo indicaba Marx, a través de un proceso propio del sistema económico, en últimas: la educación definida como un proceso de producción de una mercancía denominada 'fuerza de trabajo calificada', que así como tiene una oferta tiene también una demanda.

La inserción de esta suerte de 'perspectiva empresarial universitaria' aunque no es del todo nueva, se encuentra de manera cada vez más explícita y prioritaria, en el transcurso de los últimos 5 o 6 lustros, en la agenda de empresas, gobiernos e Instituciones de Educación Superior, tal y como lo han advertido autores como Malagón: "Es posible afirmar que la pertinencia de la Educación Superior hoy se hace más viable a partir de una mayor permeabilización del sistema universitario al sistema productivo, y ello como resultado también de que ambos sistemas manejan un lenguaje común: flexibilidad, calidad, competitividad, resultados, productividad"

(2005, 61). Ahora bien, decimos que no es algo del todo novedoso en la medida en que desde la década de 1980 ya era posible encontrar que “las fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones escolares, especialmente en el ámbito de la educación superior, se convierten en algo cotidiano, ya que, de acuerdo con la empresa, dichas instituciones no estaban respondiendo a sus intereses” (Barrón, 2000, p. 23).

Didriksson señala también con relación a este aspecto: “desde las dos últimas décadas del siglo XX, las instituciones de educación superior y universitarias de América Latina empezaron a ser interpretadas y valoradas desde una perspectiva economicista y mercantilista, sobre todo desde una deseable articulación con la producción industrial, la globalización y la transferencia de conocimientos de frontera de la ciencia y la tecnología. Ello buscó ser impulsado por la vía de concepciones sustentadas en un modelo de mercado y por la vía de un “Estado Evaluador”, derivado de técnicas desarrolladas y aplicadas por primera vez en las empresas privadas. (...) fue el paradigma que empezó a modificar el perfil de las universidades públicas en la región, sobre todo para orientar cambios en el terreno de la formación de nuevos recursos humanos y la investigación experimental y aplicada” (2000, p. 13).

Esta perspectiva empresarial que va apareciendo, va dando forma entonces de manera gradual, a la concepción de la universidad como una 'productora de profesionales titulados útiles al sistema productivo', desde prácticas marcadas por la competencia y no, como parecería ser lo propio de un sistema educativo, de la cooperación con criterios de pertinencia,

calidad, cobertura y excelencia. Petrella resalta el hecho, por ejemplo, de que a partir de una práctica estadounidense y del Reino Unido “hemos cogido la costumbre de clasificar las mejores 10, 50, 100 instituciones de educación. Conocemos la clasificación –incluso internacional– de las mejores universidades, de las mejores facultades de todo el mundo. Los responsables de las universidades, los profesores, los poderes públicos, los estudiantes, los padres, los sindicatos han aceptado esta cultura. La educación se presenta en lo sucesivo como el lugar donde se matricula en la lógica de la competencia para ganar.” (s.f. p. 5-6).

Es en virtud de la emergencia y el fortalecimiento de esta dinámica, que la universidad actúa como una empresa luchando por un 'mercado educativo', por ganar cada vez más estudiantes y recursos en el contexto local, en lucha competitiva constante con las demás instituciones existentes en el área de influencia y, para el caso de instituciones de muy diversos países desarrollados, por el dominio incluso de mercados internacionales ubicados en zonas del mundo que les parecen interesantes, entre ellas, claro está, América Latina. Al respecto Del Bello nos dice: “El profesor Philip Altbach del Boston College utiliza la expresión “macdonalización” como sinónimo de “multinacionalización”, fenómeno que comprende múltiples variantes: compra e universidades privadas (caso México), establecimiento de filiales o sedes (caso Universidad e Bolonia en Argentina), convenios de licencias de software (UOC de Catalunya), acuerdos académicos entre instituciones (Australia con Malasia)”, entre otras (2002, p. 3).

Esta malévola intención de convertir a la an,

universidad en una empresa, a la que hemos venido refiriéndonos, está muy bien reflejada en planteamientos de autores como Schwarzman, cuando sostienen: “La tradición europea, que fue heredada por América Latina, pone a las universidades y las empresas económicas en polos opuestos. Según esta tradición, las empresas tienen por objetivo la ganancia monetaria, mientras las universidades se dedican a la búsqueda del conocimiento, de la educación y de la cultura; las empresas tienen una lógica de corto plazo, mientras que las universidades tienen la perspectiva de los siglos. A la empresa no debe importar el producto que venda, siempre y cuando obtenga lucro; a la universidad no debe importar el costo que tenga, siempre que su producto tenga calidad en términos educacionales, científicos o culturales (...) Esta visión dicotómica y maniquea de la oposición entre la lógica de las universidades y la lógica de las empresas ha servido de fundamentación para la exigencia, existente en muchos de nuestros países, de que las instituciones educacionales privadas sean de tipo “no lucrativo”, así como para que la educación sea ofrecida sin ningún tipo de pago por parte de los estudiantes. Esta visión ha también fundamentado la política de muchas universidades de rechazar, o por lo menos de mirar con desconfianza, la realización de proyectos de investigación asociados al sector privado (...) En los últimos años esta barrera aparentemente insuperable entre las universidades y las empresas económicas ha empezado a fracturarse en distintos puntos, y la aproximación y los paralelos entre las dos se han tornado cada vez más frecuentes” (2001, p. 100).

Una vez aquí ya es claro lo que significa toda

esta perspectiva: el hecho de tener una educación que se ocupa de preparar a los individuos, muchas veces por fuera de su vocación -algo particularmente visible en países como el nuestro-, para que puedan insertarse en el aparato productivo, cual si se tratara tan sólo de que, como en nuestra infancia, nuestros padres nos mostraran un carrusel (que muchas veces luce aburrido, repetitivo y sin dirección alguna frente a la mirada avezada de un niño) y nos dijeran: “móntate, es divertido” y nosotros, fieles a la confianza que les tenemos, lo hiciéramos, y nunca más nos llegásemos a preguntar cuál es el verdadero sentido de dar una y otra vez vueltas y más vueltas en dicho mecanismo, pero sobre todo, qué hacemos todavía en él, si cada vez se nos torna más aburrido y con menor sentido en función de lo que nosotros deseamos como individuos.

Ahora bien, de lo que se trata todo esto, continuando con lo anterior, es de lograr que los individuos entiendan que es muy bueno 'subirse' al sistema económico, de hecho la presión es hacia lograr que cada vez se haga a más temprana edad (tal vez con el objeto de que estemos lo más lejos posible a nuestra mayoría de edad -pienso en Kant-), como cuando nos bautizan, de tal suerte que nuestra opción se sustente en el axioma de que es bueno estudiar porque eso permite luego 'subirse al carrusel', al aparato productivo, y que la vida -que grave equivocación- será divertida si damos iterativamente vueltas una y otra vez en el mismo, si nadie nos baja de él. Podríamos decir entonces que la dinámica es más o menos la siguiente: ¡Estudia!, eso te permitirá luego poder trabajar y pagar tu sustento y el de tu familia” y nada más, ¡hasta allí llegó la explicación! (valga decir que 'sustento de la familia' significa entre otras, las más de las veces, reproducir el

fenómeno con la siguiente generación, en una lógica perversa y sin sentido para la gran mayoría de nosotros, y para la cual la universidad se ha venido convirtiendo en un escenario privilegiado de reproducción).

En el proceso, se confunde radicalmente información con educación, se enseña - muchas veces sin gran éxito- a 'hacer', pero no a pensar, se trivializa al individuo porque no es bueno tener sujetos que pregunten, que cuestionen, que critiquen; se espera simplemente, eso sí, que trabajen, que cumplan con sus tareas desde la concepción más tradicional que entiende que unos son los que piensan (pocos) y otros los que hacen (muchos), porque esa es la lógica de la eficiencia. Podríamos decir entonces que la universidad más que estar desarticulada de la empresa, como sostienen las premisas de muchos encuentros y libros en la actualidad (y desde hace varios años), está perversamente sobre-articulada a la misma, y lo que es más lamentable, en una relación de creciente dependencia y no de interrelación, de interacción, de simbiosis, de co-dependencia. En este sentido, luce muy interesante el hecho de que hoy, en un tiempo y un contexto tan diferente como el de Marx, y en una perspectiva también distinta, autores como Leslie y Slaughter (1997) en Estados Unidos hablen de *Capitalismo Académico* señalando la creciente adecuación de la universidad a las demandas del mercado, la adopción del paradigma tecno-económico, el financiamiento de la demanda y no de la oferta, y la especialización en función de demandas sectoriales, entre otras preocupantes tendencias.

En este marco, es que se muestran como éxitos rotundos de las relaciones universidad-empresa (con la esperanza de

lograr réplicas por todo el mundo) casos como el de la Universidad de Stanford que facilitó el desarrollo de Silicon Valley, como se sabe, un parque tecnológico con más de 3.000 empresas y de 200.000 empleos generados (Martínez, 1993), así como el de otras universidades que han vinculado fuertemente la educación al modelo técnico-económico imperante (Didriksson, 2000) e incluso el de compañías que han creado sus propias universidades, tal y como informa Gibbons: en la "*British Aerospace Virtual University*" (BaeVU) que fue creada recientemente, una Universidad, propiedad de una empresa, que considera que cuenta con 47.000 estudiantes-empleados que necesitan hacer una inversión más o menos continuada en educación" (1998, p. 55). En el mismo sentido es que se promueven cada vez más, y con mucho entusiasmo, modelos como el de la 'triple hélice', que procuran vincular justamente a tres actores: *i*) universidades y organismos públicos de investigación, *ii*) Empresas, y *iii*) administraciones públicas o los gobiernos, en un proceso que lleva la 'investigación básica' a la 'aplicada', conduce a ésta al 'desarrollo tecnológico' y lleva a éste último a su vez directamente al mercado (Cf. CESPRI, 1997; Etzkowitz, 1997; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000 y 1997; Benner y Sandstrom, 2000).

Así mismo, en el marco de esta tendencia, se plantea la necesidad de generar todo tipo de dispositivos encaminados a fortalecerla, entre otros: Oficinas para la transferencia de tecnología; centros para la innovación tecnológica (CIT); Núcleos de Innovación Tecnológica (NIT); Fundaciones para el Desarrollo Tecnológico (FT); programas cooperativos universidad-industria; centros de investigación cooperativa; consultorías, asesorías y contratos de investigación;

sistemas nacionales para la explotación de la tecnología universitaria; oficinas de intermediación; *Start-ups* (comienzo), *Spin-offs* (continuación); incubadoras; parques científicos (de investigación o tecnológicos); alianzas estratégicas y consorcios; centros de formación continua y empresas universitarias comercializadoras de tecnología (Malagón, 2005).

El problema de todo esto es que, en el camino, hemos venido olvidando que, tal y como lo señala el profesor Hernández, “la universidad es esencialmente distinta de una empresa que produce mercancías o que presta un servicio cuyos efectos son inmediatamente visibles, porque, además de satisfacer necesidades sociales concretas y particulares, debe cumplir la misión histórica de comprender los procesos sociales y de orientar la construcción de un proyecto nacional” (2002, p. 23).

Con todo, esta concepción empresarial está siendo llevada a límites cada vez más discutibles que no sólo competen a la educación superior sino a los niveles precedentes, por ejemplo, ahora en nuestro país hay una nueva tendencia promovida formalmente por la Ley 1014 del 26 de enero de 2006, que en el literal 1 de su Artículo 4 plantea como obligación del Estado: “Promover en todas las entidades educativas formales y no formales, el vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo para estimular la eficiencia y la calidad de los servicios de capacitación”. Y que en el Artículo 13 señala la “incorporación obligatoria” en el currículo de un área de formación para el emprendimiento y la generación de empresas, así como la instauración de una “cátedra empresarial” desde la educación preescolar hasta la media.

A nivel internacional esto no sólo ha tocado a los individuos que la componen y a la formación que la institución universitaria debe ofrecerles sino también a la institución misma, cuando se la señala bajo el mote de 'Universidad Emprendedora' (Clark, 2005), la cual, se caracteriza por no depender exclusivamente de políticos, burócratas, corporaciones o matrículas sino de encontrar recursos también en agencias, ex-alumnos, donaciones, intereses y otros. De manera pues, que este discurso del emprendimiento, sustentado en una consideración simplista de que emprender empresas y ser emprendedor es bueno y que por eso hay que formar a los individuos en ello y hay que incorporar a la propia universidad en esta dinámica, está impregnando todo el sistema educativo en general, a sus actores, organizaciones, entorno e interacciones.

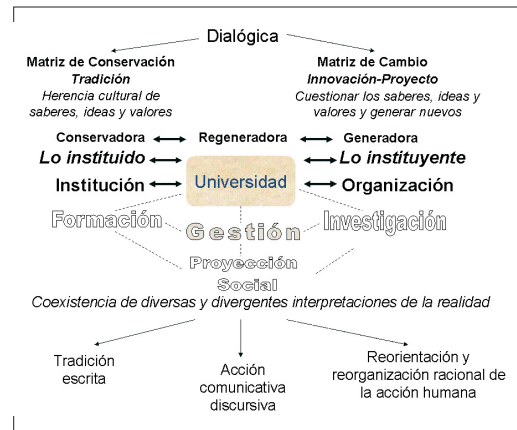
Ahora bien, con todo esto no estamos abogando para que no exista *ningún tipo* de relación entre la universidad y la empresa, es claro para todos que debe haber una interrelación entre las dos, pero sí lo estamos haciendo por lograr que este vínculo sea de complementariedad y no de absorción, imposición, imitación, supeditación o de absoluta dependencia, lo que va en claro detrimento, para el caso de la universidad, de su propia identidad y del cumplimiento cabal de su razón de ser en el seno de la sociedad. Podríamos simplemente decir que la universidad se debe a muchos más grupos de interés que a la empresa, lo que no niega que se deba también a ella, y que actuar en consecuencia es parte fundamental de su responsabilidad social.

La universidad debe volver entonces a sus fundamentos, a su identidad, a constituirse

esencialmente en un verdadero espacio de reunión de maestros y estudiantes en torno al conocimiento, con apertura constante a la sociedad en general. Para esto es vital que logremos reencontrar el sentido de la educación, que los individuos recuerden los verdaderos sustentos de la actividad educativa, que vuelva a cobrar sentido para los estudiantes aquella máxima de Aristóteles (pensamos en *'La metafísica'*) de que “todo hombre, por naturaleza, desea saber”, dejando de lado la que según los diferentes indicios encontrados impera en nuestros días, y que encuentra fundamento en lo hasta aquí señalado, y es que “todo hombre necesita saber porque si no, no va a encontrar empleo y no va a poder ganar el dinero suficiente para sobrevivir y/o ascender más escalones en la jerarquía social”. Para todo esto debemos retornar a las verdaderas bases de 'la empresa universitaria' y apartarnos de la concepción simplista y mecánica de 'la universidad como mera empresa'.

Ahora bien, la empresa universitaria (que no la universidad como empresa) demanda un sistema de gestión que le permita lograr esto, resignificarse, construirse pero en torno al ejercicio pleno e integral de su misión, que articule a las actividades de formación, investigación y extensión; demanda entonces de la configuración y el despliegue de una cuarta función: la gestión. Requiere urgentemente ubicarla en el escenario de la discusión, pero sin imponer la lógica empresarial a la universidad, todo lo contrario: comprendiéndola en su completa dimensión y, a partir de dicho ejercicio, interviniéndola con el objeto de proyectarla de manera positiva y exitosa (con lo que no designamos que sea altamente rentable en lo económico, aunque sí que sea viable, que perdure, crezca y se

Gráfico 1. Elementos de comprensión para la gestión de la Universidad



Fuente: El Autor (considerando a Morin (2001), Mockus (1987) y Etkin & Schwarstein, (1995))

desarrolle, y que sea efectiva en el cumplimiento de su misión en el seno de la sociedad) hacia el entorno y hacia el futuro, siempre desde la consideración de su identidad y de su naturaleza, de su propia dinámica y especificidades.

La universidad no puede dedicarse tan sólo a las tres funciones tradicionales de manera aislada y desigual, debe desarrollar también un sistema de gestión que le permita integrarlas adecuadamente, un modelo que desarrolle además de la formación tal y como ha sido entendida, como una transmisión de saberes, ideas y valores -algo que en cualquier caso es necesario pero nunca suficiente-, las actividades de investigación y de extensión, por las cuales su comunidad académica pueda hacerse preguntas, recrear y crear su propio conocimiento.

Como se entenderá, lo que aquí se está diciendo no es que las universidades no hayan desarrollado ningún tipo de actividad administrativa, que no hubiesen contratado a docentes, a proveedores de equipos de

oficina, pagado nómina o hecho presupuestos de inversión y verificado su nivel de ejecución. No decimos que algunas, particularmente en países como Colombia, desde la adopción de la serie de medidas por parte del gobierno nacional hacia el mejoramiento de la calidad, no hayan formulado sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o algunos Planes de Desarrollo (P.D.); no decimos tampoco que no ha existido en algunas de ellas formulaciones de un sistema de investigaciones o de extensión, un estatuto docente y/o un plan de capacitación. Lo que decimos es que en la mayoría de los casos no se ha pensado integralmente a la universidad, en tanto organización pero también en tanto institución, ni al macrosistema educativo del cual hace parte, lo que señalamos es que la formación y la relación matrículas-costos y gastos ha concentrado la mayor parte de la atención haciendo que deje de lado su verdadera autoconstrucción integral a la luz de su razón de ser. Lo que afirmamos, es que no hemos pensado a la universidad desde su verdadera identidad, no hemos sustentado nuestra aproximación en entender que, como lo señalará Clark, “las substancias de la educación superior son diferentes, en la totalidad, de aquellas que se encuentran en las organizaciones de la industria, en las burocracias oficiales y en tantas agencias pululantes en el sector empresarial sin ánimo de lucro” (1983, p. 1), la universidad no es entonces una empresa - en el sentido restringido al que ya hemos hecho mención- y así debemos comprenderlo si queremos avanzar en el urgente desarrollo de la misma.

Lamentablemente, esto es algo que no ha sido entendido ni siquiera al interior de la propia disciplina administrativa en nuestro contexto; ella sigue concentrada en el

estudio de la empresa, particularmente la de carácter industrial y en el marco de la lógica capitalista, y quiere frecuentemente, de manera simplista, entender a los otros tipos de organizaciones a partir de la misma. En realidad, poco o nada ha hecho por develar la configuración, naturaleza e identidad de la Universidad en tanto organización particular y en tanto institución social, para que a partir de ello, pueda desarrollar modelos de gestión verdaderamente útiles para el cumplimiento de su misión, que como ya se ha indicado, supera ampliamente la 'producción' de profesionales 'en serie' y/o 'en paralelo' (según sea el caso y la consideración).

Tal vez entonces, por ello, sea un buen momento para explicar de algún modo por qué hemos venido hablando en algunos apartes del doble carácter de la universidad: en tanto 'institución' pero también en tanto 'organización'. Veamos: por un lado, la universidad es ciertamente una 'institución', entendido este concepto en el sentido de que ella corresponde a una concepción social que ha sido construida a través de un largo período de tiempo y por la existencia de múltiples organizaciones en muy diversos contextos que han asumido el rol universitario (no se entiende institución entonces en el sentido socioeconómico más reciente de 'reglas del juego'). Desde esta perspectiva, la institución universitaria ha sido tan importante que incluso desde sus inicios medievales fue formalizada en el seno de la sociedad. La universidad es entonces, en efecto, una institución que tiene un espacio en el sistema social, uno que éste le reconoce gracias a su existencia a lo largo de muchos años y a la creación y desarrollo de muy diversas organizaciones en muy variados contextos espaciotemporales que han encarnado esta

misión institucional, y que van, por ejemplo, desde la Universidad de Bolonia (Italia) o la de París (Francia) hasta la de los Andes o la Militar Nueva Granada (Colombia).

De modo que la universidad, en tanto institución, no importa cual sea la organización que encarne este concepto, su naturaleza, ni en qué tiempo o espacio se encuentre, tiene una serie de demandas sociales que la impelen a conservar una constante correspondencia con la concepción universitaria que se ha construido (recordemos que su misión tiene un carácter complejo: ser al mismo tiempo conservadora, regeneradora y generadora) y por ello, lo que es aún más importante, tiene siempre una responsabilidad con la comunidad, con la sociedad que por su tradición e historia confía en ella algo tan importante como es la educación de sus individuos, en sus diferentes generaciones, así como la conservación a través de las mismas de la herencia cultural humana de saberes, ideas y valores, pero que también espera de ella, y esto es entonces substancial, la regeneración de tal herencia y la generación de nuevos legados. La gestión de la Universidad, dado lo que aquí hemos señalado, tiene unas especificidades en las que es absolutamente necesario adentrarse, tiene particularidades organizacionales que no sólo devienen de su realidad actual y su contexto cada vez más exigente, complejo y 'competitivo', sino de su carácter de institución básica de la sociedad: un sello indeleble dado por su propio devenir.

5. La gestión de la universidad

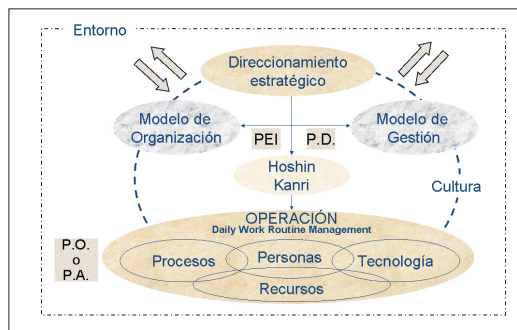
Al señalar que la función de gestión debe hacerse visible en el contexto universitario como articuladora de las tres que han sido

definidas desde la tradición, a la manera de una función verdaderamente definitoria la realización integral de la misión universitaria en el marco del ejercicio de una autonomía con responsabilidad social, se hace necesario de inmediato entonces hacer explícitos sus principales elementos, los cuales seguramente pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

1. **Tres elementos de carácter vertical:**
 - a) la prospectiva y la estrategia verdaderamente articuladas (Direccionamiento Estratégico); b) El despliegue de la estrategia (haciendo uso de modelos participativos como el *Hoshin Kanri*, articulados al PEI y al P.D.); y, c) el desarrollo y en manejo adecuado de la rutina de trabajo (*Daily Work Routine Management*, siempre articulada con la plataforma estratégica y estipulada en planes operativos -P.O. o planes de acción -P.A. en los que se vinculen de manera sinérgica: *procesos* -como los que implican la investigación, la extensión y la formación-; *personas* -docentes, estudiantes, administrativos y otros colaboradores e interesados-; *recursos* -capital, conocimiento, etc.-; y *tecnología* -*softy hard*).
2. **Cuatro elementos de carácter transversal y, por qué no decirlo, trascendente:**
 - a) un modelo de organización (una representación e identificación de la misma) en relación directa con la razón de ser de la institución universitaria, su naturaleza, su dinámica y su identidad; b) un modelo de gestión que tipifica y otorga especificidad a esta actividad en el seno de cada organización particular, pero que, es necesario decirlo, para el caso de una organización de conocimiento

como es privilegiadamente la Universidad, conviene que sea de corte participativo; c) una cultura organizacional universitaria, que por cierto, es una cultura esencialmente académica (Cf. Hernández, 2002); y, d) un entorno, con el que por supuesto la organización interactúa, del que toma lo necesario para su actividad, el cual le plantea muy diversos retos, demandas, reconocimientos, sanciones, restricciones, posibilidades, amenazas y oportunidades.

Gráfico 2. Componentes de la función gestión en la Universidad

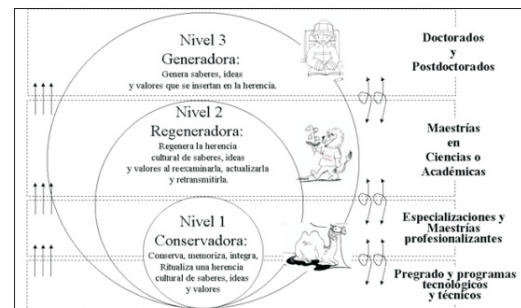


Fuente: El Autor

Todos y cada uno de estos elementos debe corresponder directamente a la organización universitaria, a su identidad, devenir y proyección, a su carácter institucional (*perspectiva general*: dada esencialmente por su tradición socio-histórica y su razón de ser) y a su carácter organizacional (*perspectiva particular*: dada por la especificidad de la organización que está encarnando o asumiendo en un determinado tiempo y espacio el rol universitario en el contexto de una sociedad). La especificidad de la organización universitaria, en función de su significado en la sociedad, en el contexto de formación por niveles y la otra serie de elementos que tipifican a la educación

superior en la actualidad, son factores que deben darle entonces también un sentido y una particularidad a su gestión con relación a otro tipo de organizaciones; de hecho, este es un aspecto de diferenciación clara, abierta y manifiesta con relación a la gestión que demanda otro tipo de ellas (*v. gr.* la empresa). Los elementos a los que nos referimos y que sintetizan buena parte de los elementos que hemos planteado en este escrito se encuentran esbozados en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Particularidades de la organización universitaria y la gestión



Fuente: El Autor

Tal y como se pretende mostrar, en la universidad (esto es algo que por supuesto enmarca su gestión), es posible hablar de diversos niveles de concentración de actividad o de atención (que no de dedicación exclusiva puesto que las funciones de formación, investigación, proyección y gestión en el caso de la universidad se esparcen por toda la organización), tres estadios que otorgan sendas lógicas, fines y dinámicas a la organización universitaria, y que podemos relacionar con los niveles de formación actualmente ofrecidos por nuestras IES. De hecho, es a través de ellos que el estudiante puede ir trasegando sistemáticamente debido a la configuración del sistema educativo colombiano.

En la medida en la que los individuos que se forman en el sistema de educación superior avanzan del nivel uno al tres se acercan más a la teoría, entendida, por qué no decirlo, de manera similar a como nos la recuerda Heidegger lo era para los griegos: 'como la forma más alta de *praxis*'. Entre más cercano a la lógica, naturaleza, actividades, fines y dinámica del nivel uno se está más cerca del aprender meramente *a hacer*, a la acción sin que necesariamente se sepa la razón o el motivo, para indicarlo de manera simple -tal vez simplista-: ¡el agua que moja!, y nada más; pero entre más ascienden, más se lanteado encuentran en el punto en el que procuran preguntarse cosas: ¿cómo el agua moja? ¿cuál es la composición de aquello que llamamos agua? ¿a qué llamamos mojado? y por supuesto ¿por qué el agua moja?, pero lo que es aún más importante, en el momento en el que procuran avanzar en la demostración de las respuestas dadas.

Así pues, el primer nivel podría ser definido en términos de la actividad conservadora, ella da fundamentalmente sentido a la reproducción del capital cultural y cognitivo propio del campo de conocimiento según sea el caso, de lograr que las futuras generaciones memoricen, integren los saberes, ideas y valores que sus antepasados han logrado desarrollar. La gestión al respecto debe procurar que sus esfuerzos se concentren esencialmente en la oferta institucional de programas en los niveles técnico, tecnológico y profesional, así como en un nivel un poco más avanzado dedicado a la profundización o al acercamiento a los conocimientos disciplinares por parte de los aprendices provenientes de otras disciplinas -o de la misma en un nivel anterior-, nos referimos a aquél al que dedican su actividad las especializaciones y las maestrías profesionalizantes. La actividad misional de

formación, de transmisión de conocimiento, encuentra entonces su lugar privilegiado en este nivel y en el desarrollo de este tipo de programas.

Pero la universidad, como ya hemos señalado, no puede dedicarse exclusivamente a las actividades propias de este nivel ni a la lógica, dinámica y objetivos que le son propios; es allí en donde aparece el segundo, el nivel en el que la universidad se muestra como recreadora de conocimientos, un estadio gracias al cual los reexamina, actualiza y retransmite, les da un nuevo sentido, una significación diferente, puesto que sus actores se involucran, toman posición haciendo uso del pensamiento reflexivo y del ejercicio básico de la demostración. Para el desarrollo de este nivel, la gestión debe enfocar esfuerzos entonces en la oferta curricular propia de las maestrías en ciencias, para cuyo desarrollo es indispensable el fortalecimiento de la actividad de investigación. Valga decir que muy pocas instituciones en el contexto colombiano operan a este grado con todo lo que él implica.

Finalmente, se encuentra el tercer nivel, correspondiente a la generación de saberes, ideas y valores, el cual está sustentado claramente en la investigación y la demostración; en él se dedican esfuerzos importantes a promover el desarrollo de nuevos elementos para el campo disciplinar y para el acervo de conocimientos con los que se puede contar. Claro está, la gestión enfocada en esta lógica, fines y dinámica se concentra en el desarrollo de la oferta de programas de tipo doctoral y postdoctoral, verdaderamente escasos en Colombia.

Por supuesto, aunque hasta ahora hemos tratado esencialmente las actividades de e

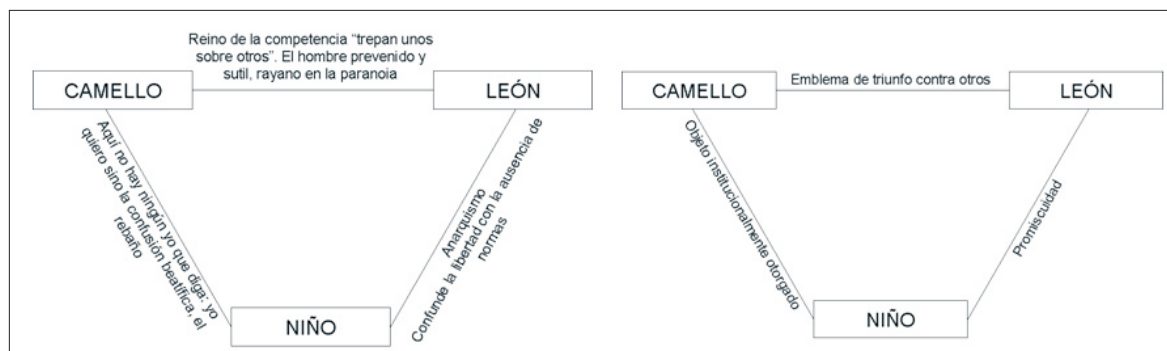
formación e investigación, debe ser claro que en todos los niveles existen también responsabilidades en términos de la función de extensión que la de gestión debe abordar. Podemos decir entonces que en el primer nivel, la interacción sinérgica con el entorno se concentra esencialmente en el desarrollo de actividades en el sistema socioeconómico, en individuos que puedan ocupar el lugar productivo que otros, por la razón que sea, han ido dejando libre; en impactar en el entorno realizando actividades a partir de teorías planteadas, de herramientas y de metodologías existentes, así como, recursivamente, de aprender de los oficios que se realizan en el entorno y comunicar a otros ciudadanos las formas “correctas” de hacer determinadas cosas (tanto en el plano de lo empírico como en el de lo cognitivo).

En el segundo nivel, la interacción deviene del rediseño de conceptos, teorías, planteamientos, herramientas y metodologías en función de que éstas puedan ser adaptadas a casos atípicos, autóctonos o de mayor complejidad; se recibe del entorno información en términos de problemáticas concretas y se otorga a él alguna alternativa de solución. Finalmente, en el nivel tres la extensión o el tercer rol, ocupa un lugar básico en el sentido de que los resultados, ya sean teóricos o prácticos, de los trabajos de investigación surten a la sociedad de perspectivas diferentes, de nueva información, de nuevos saberes, prácticas, métodos, modelos, materiales, compuestos y de herramientas adaptadas, aplicadas y/o distintas a las tradicionales, impactando no sólo a corto sino a mediano y, en muchos casos, a largo plazo.

Ahora bien, redondear el panorama explicativo del gráfico 3 requiere aún algo

más, algo para lo cual podríamos hacer uso aquí, con fines explicativos, de algunos importantes planteamientos de Nietzsche, quien aunque en una carta a Erwin Rohde señalaba que “una vida dedicada radical y auténticamente a la verdad no es posible en la universidad” (citada por MacIntyre, 1992, p. 62), nos proporciona en dos de sus obras (2000 y 1966) tres bellas y pertinentes analogías explicativas, que nos parecen útiles y necesarias como complemento y fundamento explicativo para el modelo que en tal figura se representa, nos referimos a los tres estadios del espíritu que este autor nos señala, a saber: el camello, el león y el niño; él nos dice: “El Camino de la sabiduría: índice para la superación de la moral. Primer paso: saber respetar y obedecer y aprender mejor que cualquier otro; reunir dentro de sí lo honorable y dejarlo que luche consigo mismo, soportar todos los pesos, ascetismo del espíritu, valentía, tiempo de la comunidad (...) El segundo paso: el corazón que venera se rompe cuando está sólidamente ligado (El espíritu libre. Independencia, tiempo del desierto). Crítica de toda veneración (idealización de lo venerado). Tentativa de una inversión de los valores (...) El tercer paso: gran decisión, cuando se es apto para una posición positiva, para la afirmación: ¡Ni Dios ni amo!, el instinto del creador que sabe dónde pone la mano, la responsabilidad y la inocencia. (Para tener alguna alegría hay que aprobarlo todo). Crearse el derecho a la acción” (1966). Ahora bien, como señala de manera complementaria el maestro Zuleta: “El camello es lo contrario de la rebeldía que es el León (...) es la aceptación de lo que está formulado como existente (...) el león se manifiesta proponiendo un cambio del *Tú debes* al *Yo quiero* (...) quiere rebelarse contra alguien (...y por su parte el niño) es santa

Gráfico 4. Relaciones de unilateralidad (dominio de dos y la tercera excluida) -a la izquierda- y formas correspondientes de elección del objeto -a la derecha- entre los estadios del espíritu.



Fuente: Zuleta (2006, p. 48).

afirmación (que no es la negación, sino otra cosa: no está *resentido*). (...) Hay un momento en que tenemos que llegar a afirmar algo en la vida, sin estar determinado por aquello que negamos (...) y es necesario llegar a olvidar (imagen del olvido como la de una liberación), porque el resentido no puede olvidar, tiene la amargura” (2006, p. 42-45).

Con base en lo anterior, una vez formulados los tres estadios, podríamos decir del modelo cuya explicación ahora nos ocupa (gráfico 3), tal y como el lector ya podrá intuir, que el Nivel 1 se corresponde con la formación característica del primer estadio del espíritu, uno en el cual el estudiante, como el camello, se hinca o se echa en el suelo para recibir su carga (la herencia cultural de saberes, ideas y valores: la conserva) y se dedica lo más fielmente posible a llevarla sobre sí. De igual forma, huelga señalar que el Nivel 2, se relaciona mucho más con el segundo estadio del espíritu, en el que el estudiante como un León, comienza a procurar su libertad, propende, con fiereza e ímpetu, por alcanzar su propia autonomía, por desprenderse de aquella carga impuesta,

que le ha tocado llevar como camello y seleccionar la que en realidad quiere cargar, así como a otorgarle su toque personal, a impregnarla de su soberanía, *a responsabilizarse por ella* (la rebeldía, la crítica, la selección y apropiación autónoma y responsable de aquello que considera necesario y valioso de entre la herencia cultural de saberes, ideas y valores: la regenera).

Finalmente, puede decirse también, que el Nivel 3 se corresponde con el tercer nivel del espíritu, en el que el estudiante como un niño es capaz de afirmar cosas sin prevención, en el que en realidad crea; en el que no se impone límites en su pensamiento e imaginación, simplemente los usa, los deja trabajar, en el que logra señalar sus propias cosas, hacer sus propios juicios, extraer de su tiempo vivido, del mundo de la vida y de la noosfera (la esfera de lo espiritual), sus propias conclusiones (es capaz de aportar a la herencia cultural de saberes, ideas y valores, de dejar su propio legado: la genera).

Ahora bien, una vez en este punto, es necesario dejar claro sobre este modelo

varios elementos sustanciales: a) esta no es una representación completamente 'definitoria' y 'descriptiva' sino más bien una que procura ser tratada a la manera de 'propensiones por nivel' y hacer uso de una aproximación de tipo 'normativo', por ello, no señala en ningún momento, por ejemplo, que en el nivel de formación técnico o en el profesional -incluso antes o por fuera de la escuela- no pueda alguien llegar a tener, siguiendo con nuestra analogía, un 'espíritu' mucho más parecido al de un 'león' o al de un 'niño', ni que un individuo que se encuentre en un nivel postdoctoral no pueda poseer un espíritu más cercano al del 'camello' (por eso el gráfico -gráfico 3- plantea a los niveles y a sus lógicas siempre interrelacionados e interactuantes), lo planteado es mucho más *una propensión a la correspondencia, a la vinculación más frecuente y estrecha entre tres dominios: nivel de formación - estadio del espíritu - misión de la universidad*; b) los límites entre los niveles son entonces difusos y, por tanto, no los hacen entre sí mutuamente excluyentes ni los dejan sin interacción o interrelación, todo lo contrario, muestran tan sólo tendencias de concentración de la actividad formativa en función de sistemas siempre intercomunicados, interdependientes; c) no se quiere decir que el paso de un estudiante por estos niveles (al ser relacionados con los diferentes escaños formativos) "garantice" que su 'espíritu' llegue a parecerse más al de un 'niño' que al de un 'camello', de hecho, tal como está funcionando nuestro sistema educativo actual, a duras penas muchas veces, tan sólo logramos que alguien se comporte como un 'buen camello'; y c) La presentación de las fronteras, los niveles y la misión universitaria que se desarrolla en el modelo se ha hecho con miras a proveer cierto enfoque a la actividad de gestión en la universidad (como ha sido definida en este

texto) gracias a una relación de elementos propios de su identidad, naturaleza y dinámica, lo cual es cada vez más necesario en nuestros días, dada particularmente, toda la importante discusión que acerca la calidad de la educación superior se ha venido adelantando esencialmente desde la década de 1960 (De Vries e Ibarra, 2004).

Así pues, la función de gestión, tal y como aquí la hemos señalado, debe articular e integrar a las otras tres y a la universidad completa *desde su identidad*, para que ella pueda cumplir con su *razón de ser*, con aquello que institucionalmente se ve impulsada a realizar, pero también aquello que quiere como organización hacer de sí misma (aunque siempre dentro de este marco institucional), algo que puede definir a partir de la construcción y realización de su direccionamiento estratégico, de su P.D. y de su PEI, del despliegue de estos elementos por toda la organización, y de la concreción de todo esto en acciones específicas, explícitas en planes operativos (P.O.) o de acción (P.A). En últimas, se ve avocada a definir su autonomía e identidad en el marco de la institucionalidad universitaria y todo lo que ella implica para la sociedad, no importa si el prestador del servicio educativo es de naturaleza pública o privada, se ve constreñida a hacer lo diferente dentro de lo mismo, a obedecer a la dinámica de lo instituido y simultáneamente la de lo instituyente, en definitiva, tal y cómo nos recuerda Merleau-Ponty, citado en exergo, "a huir del ser dentro del ser".

Ahora bien, esto no es una tarea fácil, la gestión no representa una función fácil de construir y desarrollar en el seno de la universidad, baste sólo con recordar que uno de sus participantes fundamentales es

lo que se denomina un 'profesional clave' - en términos de Perkin- es decir: 'un profesional que forma a profesionales' (1987), algo que representa tantas fortalezas y ventajas como debilidades, dificultades y riesgos para la dirección de la institución. Parte de esta dificultad puede verse reflejada en una conclusión del estudio sobre la profesionalización de la actividad académica en Colombia realizado por Uricoechea, a saber: “mientras en unos casos la academia es concebida como un estamento académico, en otros lo es como una profesión académica. En el primer caso, típico de las sociedades de Europa Occidental, “la academia no es una profesión. Es un estamento, cuyo poder, privilegios y condiciones de empleo están protegidos por el derecho constitucional o administrativo. Como tal, está directamente vinculada con el Estado y es claramente nacional en cuanto a su orientación” (Neave y Rhoades, 1987, p. 213; Friedberg y Musselin, 1987). Los profesores son empleados públicos adscritos al servicio civil y su identidad es más la de un funcionario de la administración pública que la de un profesional liberal. En el segundo caso, como ocurre en Estados Unidos y Gran Bretaña -gracias al vigor de las instituciones privadas de educación superior y a la organización federal-, la academia se constituye al margen de cualquier vinculación orgánica con el Estado y la regulación y coordinación de la profesión -privilegios, condiciones de empleo, jurisdicción, etc.-, descansan en manos del mercado y no del monopolio corporativo” (s.f., p. 5-6).

La gestión universitaria, la autoconstrucción de la universidad en función de su razón de ser y en el ejercicio de una autonomía con responsabilidad

social, no es entonces, dado lo aquí señalado algo que pueda manejarse de manera sencilla y por fuera de los elementos que configuran la identidad de la institución universitaria, y menos, cuando ello se inscribe en una sociedad con tantas dificultades como la nuestra.

6. Hay autonomía sólo en la dependencia y sólo se puede huir del ser dentro del ser

En general, hemos señalado a lo largo de este escrito a la actividad de gestión en el contexto universitario como la construcción de la organización desde la autonomía. Ahora bien, autonomía, como ya hemos insinuado, no significa autismo, no quiere decir 'completo aislamiento', representa tan sólo: *guiarse por el propio entendimiento a partir de la responsabilidad, el criterio formado, el pensamiento reflexivo, la consistencia y la prefiguración y aceptación de las posibles consecuencias de las decisiones y los actos.* En correspondencia con lo planteado por Morin, señalamos entonces que “para ser autónomo hay que depender del mundo externo” (1998, 69) ... ¡pero que, de todos modos, hay que ser autónomo!

Veamos: muy frecuentemente un sistema organizacional abierto, como la universidad, no puede ganar el suficiente orden para autoorganizarse si no es tomándolo de su entorno, menos aún cuando él está introduciéndole constantemente importantes niveles de desorden, de allí que, autores como Foerster señalen que “¡No hay nada que pueda ser llamado un sistema autoorganizador!” , pero que, sin embargo, aboguen por seguir usando el término, haciendo la salvedad de que el que haga uso de el mismo debe

siempre considerar que estos sistemas tienen la necesidad de contar con un ambiente que posea un orden y una energía disponibles “de tal modo que puedan arreglárselas para, de algún modo, “vivir” a expensas de él” (1991, p. 39-55).

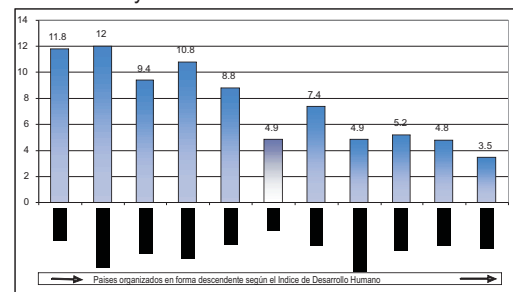
Así pues, como nos recuerda Edgar Morin, la paradoja de la autoorganización planteada por Foerster, a la que acabamos de hacer mención, se puede sintetizar diciendo tan sólo que “la auto-organización significa obviamente autonomía, pero un sistema auto-organizador es un sistema que debe trabajar para construir y reconstruir su autonomía y que, por lo tanto, dilapida energía'. En virtud del segundo principio de la termodinámica, es necesario que ese sistema extraiga energía del exterior; es decir que, para ser autónomo hay que depender del mundo externo” (1998, p. 69).

Como se sabe, la gestión en la universidad ha sido definida aquí entonces desde la consideración de que la organización universitaria es un sistema autoorganizador (Ver apartado 3 de este documento). Por ello, no podemos más que considerar, a partir de lo señalado, que es necesaria la autonomía, pero que para lograrla, paradójicamente, debemos depender del medio que nos rodea.

Es claro, muchas y muy variadas falencias, carencias, debilidades, problemas y restricciones caracterizan a la universidad colombiana, muchas de las cuales tienen origen en elementos endógenos, eso es cierto, pero muchas otras son completamente exógenas, provienen del entorno organizacional al que pertenece. Así pues, aunque hemos venido trabajando en construir y reconstruir nuestra autonomía, las presiones perturbadoras

externas son tan fuertes que en ningún caso, a partir de nuestros propios medios -muy limitados por cierto-, es posible generar el desarrollo que necesitamos para nuestro sistema educativo. Las presiones (valga decir, este desorden, o si se quiere entropía) a las que nos referimos provienen esencialmente de fenómenos como la inequidad y la creciente concentración (de riqueza, conocimiento e información) presentes en el corazón de nuestro actual modo de desarrollo (Contraloría General de la República y CID - UN, 2006), la búsqueda de eficiencia a ultranza y *per se*, la tendencia a reducir el Estado y a delegar la actividad educativa en terceros, la visión de la educación como un negocio más, la internacionalización de la educación y la creciente 'competencia', el *lobby* y la presión generada por estados y corporaciones

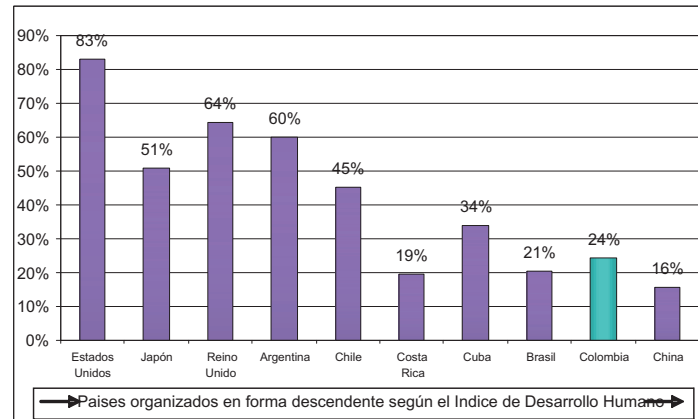
Gráfico 4. Años promedio de educación (datos del 2001). Personas mayores de 15 años.



Fuente: El Autor

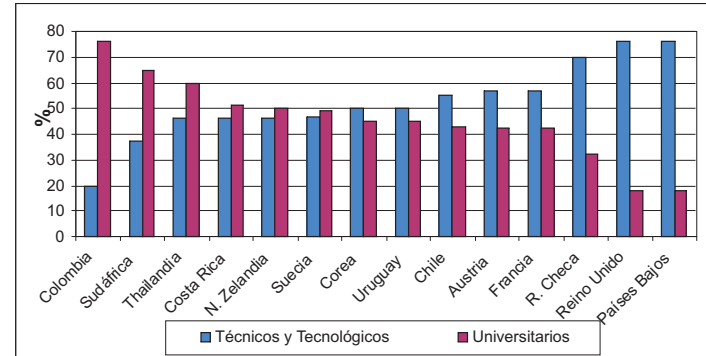
2. Aunque la tasa de analfabetismo ha presentado mejoras (el de la población mayor de 15 años disminuyó de 12% en 1985 a 6.7% en 2005) “todavía hay un número importante de colombianos que carecen de las herramientas básicas para la comunicación, para quienes resulta muy difícil incorporarse a la vida productiva del país y sacar provecho de las oportunidades que brinda el desarrollo” (DNP, 2006, p. 122)

Gráfico 5. Tasa de cobertura bruta en educación superior, 2003.



Fuente: DNP (2006, p. 134)

Gráfico 6. Distribución de la Matrícula de Educación Superior por Países



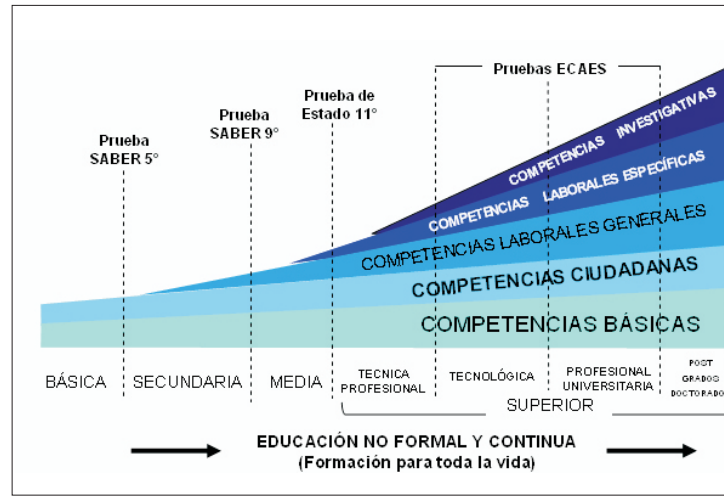
Fuente: DNP (2006, p. 135)

3. Por factores como la disminución de la capacidad de pago de los hogares colombianos, los jóvenes están procurando ingresar a la educación pública y no a la privada (la participación de la cobertura lograda por el sector privado ha disminuido sustancialmente, pasando del 18% en 2000 a 14% en 2005, mientras que la del sector oficial ha aumentado 71% a 77%” (DNP, 2006, p. 127)). Lo cual, es claro, ha generado un refuerzo en el sector privado de la ya señalada lógica de la competencia por estudiantes y un privilegio a las actividades de formación

(que son las que proveen directamente matrículas –ingresos-, puesto que en este sector, a diferencia del oficial, ellas ocupan una parte substancial de su presupuesto) por encima de las de investigación y extensión; en últimas una gestión universitaria (tal y como aquí la hemos definido) 'desbalanceada', en tanto procura cumplir tan sólo parcialmente con la misión de la universidad. Con todo la cobertura global sigue siendo muy baja (Ver Gráfico 5).

4. Hay un diferencial importante en

Gráfico 7. Evaluación por Competencias.



Fuente: DNP (2006, p. 200)

nuestro país entre aquellos individuos que deciden estudiar programas técnicos y aquellos que eligen cursar programas profesionales, en una tendencia que nos diferencia claramente con otros países y que señala la imperiosa necesidad de mejorar la cobertura de un nivel educativo substancial para el desarrollo de un país, como lo es el técnico y el tecnológico. Esto es substancial, y en buena medida se explica por el hecho de que en nuestro país “el diferencial de ingresos entre las personas más educadas (con educación superior completa y más) y las que no tiene ninguna educación es casi 8 a 1” (DNP, 2006, p. 142).

5. La calidad de la educación superior tiene serias limitantes de mejoramiento en tanto está estrechamente vinculada con los resultados en materia de formación de los niveles precedentes y, en los diferentes niveles del sistema (y cuanto tal, requiere una intervención holística) los resultados en general no

son satisfactorios si se autoreferencian, y mucho menos, si se comparan con los obtenidos por los esquemas educativos en otros países.

6. En nuestro país, aunque es posible percatarse de que ha incrementado el gasto público en educación, en términos absolutos el gasto *per cápita* de Colombia en este rubro representa tan sólo 1/8 del que tienen los países desarrollados (MEN, 2004).

Además de las presiones globales señaladas y de las que provienen del medio interno, podría señalarse además, respecto a las últimas, que nosotros mismos, como país, nos hemos fijado también una serie de metas en materia de educación superior proyectadas a un poco menos de tres lustros adelante en el tiempo, las cuales, de manera conjunta con lo ya indicado, si se toma seriamente, constituye un destacado factor de presión, que aunque autoimpuesto, incrementa la necesidad de recursos para lograr nuestra autoconstrucción, para del

sustentar nuestros procesos autoorganizativos (tal y como los hemos caracterizado); en últimas, nos hace más dependientes aún del medio en el camino hacia nuestra propia autonomía.

Cuadro 1. Algunas metas en materia de educación superior en Colombia para el año 2019

METAS	Situación Actual (2003)	2010	2019
Reducir la tasa de analfabetismo 0% para personas entre 15 y 24 años	2,4%	1,4%	0%
Aumentar los años promedio de educación para personas entre 15 y 24 años	8,67 años	9,74 años	11,34 años
Aumentar a 50% la tasa de cobertura bruta en educación superior	25,7%	35,4%	50%
- Universitaria	19%	19,4%	20%
- Técnica y tecnológica	6,8%	16,1%	30%
Disminuir la tasa de deserción de educación superior a 25%	50%	40%	25%

Fuente: DNP (2006, p. 202)

Finalmente, podría caracterizarse también una serie de tendencias en el marco educativo latinoamericano -en la región- que genera también algunas fuerzas destacadas de refuerzo a la ya señalada propensión hacia un mayor nivel de dependencia en busca de nuestra construcción autónoma las cuales, de un modo u otro y en mayor o menor medida, nos caracterizan en la actualidad. Éstas pueden sintetizarse así:

- a. Importante expansión cuantitativa y amplia inequidad
- b. Destacado incremento de la oferta privada
- c. Amplia diversificación institucional
- d. Gran restricción al gasto público
- e. Acentuación asimétrica de la internacionalización
- f. Politización y profesionalización académica
- g. La creciente tendencia hacia la rendición de cuentas (*accountability*)
- h. Los programas de evaluación y acreditación

- i. La comercialización de la academia
- j. Emergencia de la sociedad del conocimiento
- k. Nuevos esquemas de competencia económica
- l. Internacionalización de los sistemas de educación superior
- m. Mayor movilidad de los individuos
- n. Redefinición del concepto de autonomía universitaria (Del Bello, 2002; Malagón, 2005; y otros).

Pues bien, frente a todo esto surge claramente una pregunta: ¿qué podemos hacer frente a lo aquí señalado?, pues bien, algunos autores, haciendo alusión a la perspectiva regional, como Barsky *et. al.*, señalan que las acciones pueden ir en al menos tres sentidos: “En primer lugar, una reestructuración aún en ciernes del papel del estado como organismo regulador y evaluador donde se destacan los avances operados en el contexto del Mercosur⁶ y del Convenio Andrés Bello⁷; en segundo lugar, la aparición de alianzas internacionales entre instituciones, generalmente no amparadas por regulación; y, finalmente, la construcción todavía incipiente de redes regionales e internacionales de cooperación” (2000, p.2).

De manera que, aunque es muy difícil hablar de un modelo de universidad latinoamericana o señalar que ella “es Napoleónica, Humboldtiana, Inglesa o Norteamericana (...) por cuanto son modelos que se corresponden con organizaciones sociales distintas a las nuestras, y segundo, porque sería una generalización (hasta cierto punto) sin sentido” (Malagón, 2005, p. 58), la educación de nuestros países si comparte la urgente necesidad de desarrollarse, de

autoconstruirse en el ejercicio de la autonomía con responsabilidad social con el objeto de responder a toda esta gama de exigencias que se hacen cada vez más plausibles para nuestros pueblos en el marco de la globalización de la economía y del creciente dominio de la concepción eficientista (en términos puramente económicos) y de las corporaciones mundiales. Ahora bien, Colombia, por supuesto, tal vez más que otros países pertenecientes a esta región, por sus particularidades, demanda urgentemente un mejoramiento de un sistema educativo que es considerado hoy más que nunca un *factor clave de éxito* para el desarrollo de cualquier nación.

Con todo, aunque es en buena medida cierto que no conviene hacer generalizaciones y hablar de un modelo completamente latinoamericano, ni siquiera hacer este tipo de ejercicios a nivel de los países que componen la región, si es posible, al menos para el caso que nos ocupa, señalar que la universidad colombiana ha tenido desde sus orígenes, ubicados en el período colonial del Virreinato de la Nueva Granada (finalizando el siglo XVI)⁸, como es apenas natural, una fuerte influencia del modelo universitario español; de hecho, vale la pena recordar que por iniciativa del General Francisco de Paula Santander (1826) legó a ser explícitamente adoptando el modelo napoleónico de universidad. Ahora bien, desde mediados del siglo XIX, como señala Jaramillo, ha provenido ayuda esencialmente del contexto norteamericano lo que ha generado una destacada incidencia de su modelo educativo en nuestro país, esta ayuda estadounidense nos ha llegado “a través de misiones como la Nebraska y la Oregon, enviadas por la AID (*International*

Development Agency) así como la *Rockefeller Foundation* y la *Comisión Fulbright* (Estados Unidos), la cual sigue vigente” (2003, p. 6), mientras que otras regiones como Europa, particularmente entre 1950 y 1980, no brindaron becas y, por tanto no constituían un centro de atención como ahora sí lo son (hemos hecho aquí mención a las razones de esta afirmación), lo cual sucedió “en parte, porque no se había llegado a la consolidación de la Unión Europea y por otro lado, porque Estados Unidos constituía en esos años, un “destino natural” para los colombianos que deseaban llevar a cabo estudios de postgrado, los que prácticamente no existían en Colombia” (Jaramillo, 2003, p. 7). Lo cierto es que toda esta situación generó que procuráramos los recursos que necesitábamos para la construcción de nuestra autonomía, de contextos distintos al europeo, particularmente, del estadounidense.

Lo cierto es que efectivamente, todas las presiones que hemos caracterizado para las universidades en Colombia, tanto a nivel nacional, regional y global, tanto endógenas (pues muchas provienen también de las propias limitantes organizacionales y, por supuesto, de concebir a la administración como un proceso meramente repetitivo, mecánico, de mantenimiento y realización de unas rutinas necesarias) como exógenas, son sumamente grandes e importantes y, en

⁶ Integran el Mercosur Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como miembros plenos y Bolivia y Chile como adherentes.

⁷ Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.

⁸ “Se fundan los primeros centros educativos superiores, siendo la comunidad de Santo Domingo la pionera en fundar la primera universidad que llamaron de Santo Tomás en Santafé de Bogotá por el año de 1580. Le siguieron, también en Santafé, los Jesuitas con la Universidad Javeriana en 1623, y hacia 1703, los Agustinos Calzados fundando la Universidad de San Nicolás de Mira” (Jaramillo, 2003, p. 3).

cambio, nuestros recursos propios son muy limitados como para que podamos de manera aislada generar el desarrollo de la autonomía que requerimos y a la que ya hemos hecho mención en este apartado. De manera que en este contexto, dos cosas deben ser claras: por un lado, que como ya lo hemos señalado, sólo hay autonomía si no es en la dependencia (y que dada nuestra realidad actual es necesario tipificar esa autonomía); pero también, por otro lado, que debemos construir algo mucho más destacado de lo que hoy en día hemos logrado en materia de educación superior y que para eso la gestión universitaria (tal y como aquí la hemos definido) juega un papel substancial; en últimas, que la construcción de algo diferente en materia universitaria en nuestro país sólo puede hacerse partiendo de nosotros mismos que, en efecto, una vez más, sólo podemos huir del ser dentro del ser.

Claro está, siempre queda la posibilidad dentro del ejercicio de la autonomía, y desde el conocimiento de que inevitablemente ella implica dependencia, de seleccionar áreas del mundo de las que mejor podamos tomar aquello que necesitamos para nuestro propio desarrollo; Estados Unidos, particularmente en el transcurso de los últimos años, nos ha dado mucho dinero esencialmente para la guerra y ha demostrado con creces que sus intereses en nosotros son casi exclusivamente comerciales y geoestratégicos, por lo que considerar alternativas a dicha región, alternativas reales e interesantes como Europa, dada también sus reciente apertura como región al mundo -expresada por lo demás en términos de cooperación- y su importante énfasis en materia educativa, constituyen una oportunidad y un reto que no podemos dejar de abordar, un escenario

mucho más interesante en estos momentos, y a futuro, que el norteamericano.

7. Si hay que depender, todavía queda la posibilidad de escoger de quién hacerlo: la interacción con la Unión Europea como una verdadera oportunidad

Tal y como nos recuerda Zuleta (2001; 2005, p. 34-37), en *El Sofista*, Platón nos permite conocer su teoría de la ignorancia, señalando que la más pura forma de la misma se encuentra cuando el individuo considera que sabe aquello que no se sabe. De manera que la ignorancia no termina siendo, como suele pensarse, una cuestión de privación o escasez sino más bien de abundancia, de holgura.

Un país como el nuestro, derivado de las condiciones socioeconómicas propias de su devenir y de su desventajosa interacción con los demás (dada esencialmente la dinámica de nuestro actual modo de desarrollo), particularmente de aquellos denominados como del primer mundo, requiere de una amplia y constante cooperación internacional para desarrollar su sistema investigativo, para ser capaz de manera mucho más generalizada de hacerse preguntas y procurar la respuesta de las mismas con base en la demostración. Un esquema radicalmente diferente a aquél con el que hasta ahora hemos contado, uno que supere ampliamente la perspectiva de “yo te proveo los conocimientos que hemos logrado desarrollar a partir de la investigación y del pensamiento reflexivo aquí en el 'primer mundo'... agrádecélo (\$) y haz con él lo que mejor puedas”, puesto que gracias a todo esto, muchos de nuestros estudiantes y docentes consideran hoy,

consciente o inconscientemente que no es necesario hacerse la mayor parte de las preguntas, ya sea porque eso ya se lo interrogaron y respondieron en los países desarrollados o porque si aún no lo han hecho, con seguridad ¡lo harán próximamente! En últimas, porque sienten que ya tienen las respuestas a las preguntas, ¡porque estiman que ya saben!, aunque en realidad no sea así, porque más que 'hambre' de conocimientos se encuentran 'indigestos', operando en consecuencia en el marco de la más pura forma de ignorancia.

La situación descrita es aún más preocupante si consideramos 'la esclavitud' a la que en un país, que cuenta con tan limitados recursos para el sector educativo y con tantas necesidades en el orden de la productividad, el crecimiento, el desarrollo, el bienestar y la competitividad, se ven avocados, entre muchos otros actores, nuestros docentes y estudiantes. Seguramente vale la pena en este punto, para dar mayor claridad a nuestras palabras, recordar que en el *Teeteto* Platón diferencia a los esclavos de los hombres libres al señalar que éstos son individuos que cuentan con tiempo, que pueden investigar y pensar libremente sin verse presionados por un plazo restrictivo, que pueden desarrollar un esfuerzo sostenido en la construcción del conocimiento (*v. gr.* los científicos y los filósofos), mientras que aquellos son los que no tienen tiempo, los que deben actuar en un plazo determinado, sin libertad para pensar o investigar de manera sostenida (*v. gr.* los reyes o los abogados). En nuestro país, seguramente, muchos somos 'esclavos' por un círculo vicioso que se puede describir simplistamente así: “no tenemos recursos, necesitamos generar y conseguir recursos, pero otras naciones están luchando desde mucho antes que nosotros

por los limitados recursos existentes afuera, nos 'llevan mucha ventaja', lo que nos pone ante la necesidad de producir autónomamente más y mejor en el menor tiempo posible (menor que el que usan ellos, que de hecho es poco por efecto de su aprendizaje y experiencia), entonces *no hay tiempo para pensar sino para hacer* (lo que nos convierte justamente, en términos de platón, en esclavos). Pero para producir más y mejor necesitaríamos de la invención y de la innovación, para lo cual debemos tener tiempo y recursos invertidos en investigación, pero no tenemos tiempo ni recursos... de manera que terminamos pidiendo conocimientos a aquellos que si tienen tiempo y recursos, a los países del primer mundo, pero ellos sólo nos dan lo que nos quieren dar, lo que les conviene darnos”, y esa es ciertamente, como suelen decir nuestros abuelos, la triste historia.

Ahora bien, si esto es así, si definitivamente la autonomía no es posible sino en la dependencia, aún queda la posibilidad de elegir de quién depender. Siempre es probable seleccionar entre las alternativas existentes, con todo, es menester recordar que cualquier selección implica una preferencia, en mi caso, y de eso se trata este último apartado, considero importante defender que ante la posibilidad de tomar como referente de cooperación alguna región, resulta más interesante y posible, dada nuestra realidad e historia, el escenario europeo que los demás, entre los que por supuesto se pueden contar, haciendo uso de las regiones definidas por la UNESCO (2005) a las siguientes: África, Estados Árabes, Asia y el Pacífico, Norteamérica (en el cual el modelo preponderante es el Estadounidense), y la propia América Latina y el Caribe, que es por supuesto nuestra región, y en donde aunque hay s

también muy buenas oportunidades de desarrollo en términos de programas cooperativos entre países, en este texto, prefiero no ocuparme de ello puesto que otras discusiones se han venido desarrollando al respecto en el marco de los hasta ahora frustrados proyectos de integración de la región y ya hay cierta ilustración al respecto.

Europa, tal y como lo señala (De Wit, 2004) ha tenido tres momentos destacados en su perspectiva internacional:

- a. *Entre 1945 y 1985:* La dimensión internacional era más bien secundaria. El centro de atención era la contribución a la reconstrucción nacional. Se desarrollaron en este período esencialmente programas nacionales como parte de la política exterior (acuerdos culturales y científicos). Hubo alguna movilidad individual, principalmente Sur-Norte, muy vinculada a la herencia colonial e imperial. Y hacia fines de la década de 1960, se fue dando más énfasis a la asistencia técnica y a la cooperación para el desarrollo, a través de becas de capacitación en Europa para estudiantes y profesores.
- b. *Entre 1985 y 2000:* Se dio un mayor énfasis en el intercambio y la cooperación. La Comisión Europea impulsa particularmente la cooperación para la investigación y la educación al interior de la región. Las instituciones empezaron a ser más proactivas hacia la internacionalización. Muchos estudiantes se movilizaron dentro de la Unión (más de 1 millón en 15 años). Se desarrolló el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (como proyecto piloto) y se dio un creciente

interés hacia las regiones por fuera de la Unión. c. *Entre 2000 y 2010:* Se da inicio a una integración internacional de la educación superior en Europa.

Como ya lo hemos indicado, particularmente entre 1951 a 1970 la educación no fue entonces en realidad un tema central en Europa, podría decirse que fue tan sólo hasta comienzos de los 70 que empezó a considerarse como un factor importante de soporte para el proceso de construcción de la Unión. Es durante la década de 1980 que se empieza a desarrollar una serie de acciones legislativas más orientadas a la educación en los diferentes países de la región y en el seno de la propia Comisión Europea, un hecho que contribuye con el desarrollo de los rudimentos de un sistema de educación superior europeo (Mayo, s.f.) que sería planteado posteriormente y que hoy constituye una preocupación central.

Es este último cambio de perspectiva ya consolidado, propio de la década pasada y la actual, el que hace que nos sintamos motivados a procurar mayores esfuerzos de cooperación en materia de educación superior con el ámbito europeo. De esta región han salido en los últimos años importantes elementos de reflexión en este aspecto, por ejemplo, el señalamiento de que la educación y la capacidad de aprendizaje son pilares básicos de la vida de los individuos (Delors, 1996). Vale la pena recordar que este documento plantea cuatro tipos de competencias: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir, así como la idea de que el aprendizaje es permanente y vitalicio, un ideal impreso en el espíritu actual de la integración de la región pero que había sido anunciado varios años atrás en

trabajos como el desarrollado por Faure (1972), y que más recientemente se hace también explícito, por ejemplo, en la reunión de Feira.

Estos elementos, así como toda otra serie de postulados, concepciones y acuerdos interesantes y sin duda enriquecedores para nuestro contexto, han sido desarrollados en el marco de un proceso que ha tenido hitos particulares, esencialmente vinculados con diversas reuniones de ministros de educación de los países miembros de la unión.

Cada uno de los hitos señalados en el gráfico ha sido importante y ha generado diversos impactos no sólo en la normatividad comunitaria sino también en la de los diferentes países miembros (aunque aún falta la aplicación de muchos más elementos (AEU, 2003)), pero se destaca entre ellos la declaración de Bolonia (en 1999, cuyo antecedente más cercano es la declaración de Sorbona en 1998 firmada por Francia, el Reino Unido, Alemania e Italia. Aunque otro antecedente también es sin duda la *Magna Charta Universitatum* (González, s.f.)) en la que se avanza hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una intención que ya se vé más consolidada con el Comunicado de Praga (2001) y con la reunión de 40 ministros de educación de los países comunitarios en Berlín (2003), en donde se señaló “la consideración de la educación superior como un servicio público y como un bien público que es necesario sostener” y en la que se planteó 'la importancia de la dimensión social del Proceso de Bolonia, al indicar: “la necesidad de incrementar la competitividad debe ser contrapesada por el objetivo de mejora de las características sociales del Área Europea

de Educación Superior, con el propósito de reforzar la cohesión social y reducir las desigualdades sociales y de género tanto en los niveles nacionales como en el europeo en su conjunto' (...) Señalan los ministros en esa misma línea que no puede concebirse el espacio europeo de educación superior sin el área europea de investigación, dos ámbitos llamados a caminar en paralelo constituyendo conjuntamente el espacio europeo del conocimiento (...) Por otra parte, los ministros señalaron la importancia de ratificar la Convención de Lisboa sobre reconocimiento de títulos y diplomas. Establecieron además como objetivo prioritario que todos los estudiantes que se gradúen a partir del año 2005 puedan estar en posesión del Suplemento Europeo al Título, de manera automática y sin coste adicional” (Docampo, s.f., p. 6-7). Todo lo cual se ve fortalecido, con lo planteado en Lisboa (2000) acerca de la creación también del Espacio Europeo de Investigación (EEI).

Ahora bien, aunque en la figura se muestren tan sólo los hechos más representativos, conviene señalar que también a nivel de representantes de universidades (docentes, administrativos y estudiantes, según el caso) se han generado importantes reuniones: conferencias en Helsinki, Lisboa, París y Estocolmo (entre 1999 y 2001), en Salamanca (2001) y Graz (2003) que, en general, han desarrollado diversas posiciones de respaldo a la construcción del EEES y lo que ello implica en materia de modernización, planes de estudio, investigación, elementos culturales, sociales y económicos (González, s.f.).

Es claro entonces que todo este proceso ha implicado no sólo elementos a nivel de la Unión, sino también a nivel de los países y

de sus sistemas universitarios, de hecho, implicó en su debido momento la realización de toda una serie de estudios con el objeto de diagnosticar los sistemas educativos nacionales en función del espacio europeo, pruebas destacadas de ello son: el Informe *Dearing (Higher Education in the Learning Society, 1997)* en el Reino Unido, el Informe *Attali (Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, 1998)* en Francia, y el Informe *Bricall (Informe Universidad, 2000)* en España (González, s.f., 1).

Aunque el proceso de configuración del EEES, como puede observarse, no ha sido fácil ni sencillo, podríamos decir en acuerdo con Rodríguez, que sus objetivos fundamentales pueden ser resumidos en 5, a saber:

1. Hacer que las universidades impulsen la competitividad europea.
2. Enlazar los currículos de las universidades con miras a facilitar el aprendizaje para toda la vida (*Life Long Learning - LLL*: definido como “toda actividad de aprendizaje desarrollada a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar el conocimiento, la habilidades y las competencias desde una perspectiva personal, cívica, social y/o relacionada con el empleo”).
3. Agilizar y promover la movilidad académica y laboral con la mejor capacitación de los individuos.
4. Facilitar la transferencia de conocimiento con el apoyo de las organizaciones.
5. Controlar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (lo que señala que el estudiante debe esforzarse también más y aprender de otra forma) (2005).

Con todo, esta no ha sido la única iniciativa,

hay muchas más que la complementan, por ejemplo, y esto es también muy importante, se encuentran las siguientes: a) la adopción del sistema de créditos (*European Credits Transfer System - ECTS*); b) el suplemento europeo al título; c) el programa de movilidad de estudiantes Erasmus (y otros con muy diversos fines como Science, Esprit, Comett, Petra, Force, Eurotecnet, que a mediados de la década pasada, se articularon fundamentalmente alrededor de tres: Leonardo Da Vinci, Sócrates y Juventud con Europa).

Este marco ha tenido en realidad un concepto central: el de la cooperación con las diferentes regiones del mundo como una forma de contribución al desarrollo de las mismas y, por supuesto, de consolidación como región preponderante en el contexto mundial en los aspectos técnico, científico, social, económico y político. Por ello existen programas específicos dirigidos a cada gran área global: a) acuerdos con Estados Unidos y Canadá (renovados en 2001 por cinco años); b) El programa *Tempus*, que abarca los países de la antigua Unión Soviética, los Balcanes occidentales y Mongolia (ampliado en 2002 a los socios mediterráneos de la Unión); c) *AsiaLink*, que involucra a varios países asiáticos; d) algunos proyectos piloto con Australia y Japón; y -la que más nos importa para los objetivos de este trabajo-, e) diversas iniciativas en marcha con América Latina. Todas, han sido inspiradas en lo formulado en la declaración de Bolonia cuando formula específicamente que “la vitalidad y la eficacia de una civilización se miden por el influjo que su cultura ejerce sobre otros países. Debemos garantizar que la capacidad de atracción del sistema europeo de enseñanza superior en el mundo entero esté a la altura de su extraordinaria tradición

cultural y científica” (1999)”, un espíritu reforzado también en Lisboa y Praga.

Específicamente, los programas de la Unión en nuestra región, a los que por supuesto en este documento merece la pena hacer una breve mención, son esencialmente los siguientes:

1. *El Programa ALFA (América Latina - Formación Académica)*: de cooperación entre Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión y de América Latina. Participan los países comunitarios y 18 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). Funciona esencialmente a través de redes de instituciones.
2. *El proyecto ALFA Tuning⁹ América Latina*: En el marco del mismo espíritu del anterior. Busca apoyar un movimiento de integración educativa en la región, específicamente: a) Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda Latinoamérica. b) Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en cuatro áreas temáticas (Ciencias de la Educación, Historia, Administración de Empresas y Matemáticas) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje. Plantea los siguientes temas básicos: Competencias genéricas y específicas, créditos académicos, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y calidad y transparencia: comparabilidad internacional en las

titulaciones. La intención general es trabajar alrededor de 12 ejes temáticos: Administración, Educación, Historia, Matemáticas, Derecho, Medicina, Arquitectura, Ingeniería Civil, Química, Física, Geología y Enfermería.

3. *El programa Alfa*: que ofrece becas de alto nivel de la Unión Europea para América Latina. Tiene como objetivo responder a las necesidades de la creciente cooperación con esta región en el área de la educación y formación superior y permite una mayor expansión de la educación superior de la Unión Europea en terceros países así como servir de suplemento y complemento al programa Alfa. Cubre la educación y la formación en la Unión Europea de ciudadanos de América Latina que quieren adquirir nuevos conocimientos y habilidades en el contexto de los estudios de postgrado (Maestrías o Doctorados) o de formación superior especializada.
4. *El programa Columbus*: creado con el objeto de generar relaciones entre las instituciones de educación superior de Europa y Latinoamérica, promover su desarrollo y facilitar la cooperación multilateral (Jaramillo, 2003; Disponible en: <http://www.columbus-web.com>).

⁹ El proyecto Tuning original (2003) se centró en la identificación de las competencias para diversas áreas del conocimiento en las universidades pertenecientes a la Unión, de ello es una iniciativa universitaria propuesta a la Unión Europea en el 2000 su coordinación fue ejercida por La Universidad de Deusto (España) y de Groningen (Holanda) (Cf. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.html>; <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>; y, <http://www.unideusto.org/tuning/tuningal/>)

1. *El proyecto "6x4 UEALC"*: Cuyo principal objetivo es lograr la compatibilidad y convergencia de los títulos profesionales de América Latina, el Caribe y los de la Unión Europea. Sus principales ítems de trabajo son: Competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, y formación para la investigación y la innovación.
2. *La nueva acción Lingua (promoción de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas)¹¹*: en ella se prevén acciones para aumentar la sensibilización sobre el aprendizaje de idiomas, mejorar el acceso al mismo y difundir las innovaciones; fomentar la creación de instrumentos innovadores para el aprendizaje de idiomas y su evaluación.
3. *El programa Erasmus Mundus (desde julio de 2002)*: de cooperación y movilidad en el ámbito de la enseñanza superior, y que tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza superior europea y favorecer la comprensión intercultural gracias a la cooperación con los terceros países financiando másters europeos de alta calidad, permitir a los estudiantes y a los docentes universitarios de todo el mundo cursar estudios de posgrado en las universidades europeas, y fomentar, al mismo tiempo, la movilidad de los estudiantes y universitarios europeos hacia terceros países. Se compone de cuatro acciones: 1) Cursos de máster de Erasmus Mundus; 2) Becas Erasmus Mundus; 3) Asociaciones; y 4) Mejora de la capacidad de atracción

Así pues, y a manera de síntesis de este aspecto, podría señalarse que "una de las características que los programas europeos tienen en general, es que la cooperación es voluntaria. El financiamiento bajo estos

programas surge de una convocatoria de aplicación (*Calls for Applications*) abierta y publica. Además, las organizaciones deseosas de participar establecen un canal de comunicación directo con la Comisión Europea (*direct line to Brussels*) que es la encargada de decidir sobre cada proyecto individual" (Vilosio, s.f., p. 5).

De manera que la interacción con la Unión Europea representa una serie de atractivos que no es posible encontrar en otras regiones del mundo en estos momentos (ni tampoco en el corto y mediano plazo), pero además una serie de ventajas que pueden encontrarse en el hecho de que:

1. Ya hemos desarrollado entre las regiones (Unión Europea-América Latina y el Caribe) una serie de cumbres con resultados muy interesantes y prometedores, por ejemplo, Viena (2006), Guadalajara (2004), Madrid (2002) y Río de Janeiro (1999) (<http://europa.eu.int/>).
2. Además de los programas señalados con la Unión, otros programas se han adelantado directamente con países, programas algunos, por ejemplo, que han encontrado financiación en la Embajada Francesa u otros como el Programa de Cooperación Internacional para la Formación de Investigadores (proyecto Ecos Nord), que ha promovido y apoyado la movilidad de investigadores de ambos países; están también las iniciativas adelantadas con la Agencia Alemana de Cooperación Académica (DAAD), el Consejo Británico, y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), en el marco del programa Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI. Antes:

Intercampus), con el cual se han hecho posibles diversos intercambios estudiantiles y docentes (Jaramillo, 2003, p. 23-24).

3. Se han generado también programas entre instituciones con el apoyo de países, como el caso del 'Doctorado en Gestión' que en la actualidad se ofrece en Bogotá (Colombia) pero que se desarrolla en el marco de un convenio entre las Universidades de Rouen, París XIII (Francia) y Nacional de Colombia.
4. Cuatro ventajas más pueden observarse: a) el hecho de que los sistemas educativos de la Unión en lo superior no compiten directamente con los de América Latina y el Caribe, lo que conduce más a una relación de cooperación y colaboración que de competencia; b) el modelo europeo tiene en elevada estima el concepto de equidad; c) hay una alta heterogeneidad cultural y un importante desarrollo democrático en Europa; y, d) hay una muy rica visión del mundo europeo que se deriva de su propia historia y diversidad (Trujillo, s.f.)
5. Finalmente, aunque sé que suena inocente, hay afirmaciones de importantes actores que revelan una actitud diferente a la norteamericana con relación al exterior y, en consecuencia, con relación a nosotros. Tal es el caso del pronunciamiento del primer ministro Blair frente al parlamento europeo (Bruselas, junio 23 de 2005) cuando señaló: “yo creo en Europa como proyecto político. Jamás aceptaría una Europa que fuera sólo un mercado. Estamos ante una unión de valores, de solidaridad entre naciones y pueblos, no sólo en un mercado para comerciar, sino un espacio de ciudadanos que nos es común”.

Claro está, también hay una serie de elementos que debemos tener muy en cuenta en la relación más estrecha que aquí se propone, esencialmente: a) no podemos caer en la trampa de que en esta internacionalización de la educación seamos una vez más, esencialmente importadores; b) no podemos ser tan sólo receptores de propuestas educativas, pero hay que hacer uso de ellas para desarrollarnos y ofrecer también alternativas interesantes para los de aquí y los de allá; c) debemos fortalecer organizaciones que de uno o de otro modo tienen que ver con el mejoramiento de la educación superior y de sus posibilidades en el contexto actual, tales como Icetex, Colciencias Icfes, Colfuturo, Proexport y otras.; y, d) tener siempre en cuenta que aunque diversas iniciativas integradoras, asociaciones, redes, organismos (intergubernamentales, regionales, nacionales, públicos, privados y mixtos) y acuerdos en materia educativa se han generado en la región (Barsky, O. *et. al.* (2000 y Jaramillo (2003)), nuestro proceso está muy lejos del que ha vivido Europa, lo que nos plantea la necesidad de construir de manera creativa nuestros propios caminos y cursos de acción; la necesidad de que aunque conscientes de la dependencia propia de la autonomía, seamos capaces ejercer verdaderamente esta última para procurar una construcción autóctona, propia.

¹⁰

Compone una de las cuatro acciones promovidas por la Unión Europea en el marco del programa Sócrates, las otras tres son: 1) la acción Comenius (cooperación en la educación escolar); 2) La acción Erasmus (cooperación en la educación superior); Y, 3) la acción Grundtvig (cooperación en la educación de adultos y otros itinerarios educativos).

Así las cosas las oportunidades que nos puede proveer la interacción con la Unión Europea, podría sintetizarse, emergen en al menos dos sentidos: a) Por un lado, en facilitar que podamos 'salir de nuestra ignorancia', algo que puede materializarse proveyendo a nuestros nacionales oportunidades efectivas de estudio e investigación sobre la base de una oferta real y expedita de escenarios y condiciones que faciliten el trabajo investigativo riguroso y pertinente, que faciliten la formación de individuos capaces de preguntar y de procurar respuestas guiadas por el entendimiento y la demostración (*p. ej.* Fortaleciendo programas como el de las becas Alban y revisando sus criterios a la luz de las realidades de un país como Colombia, puesto que si no sabe inglés, francés o alemán -algo muy frecuente en nuestros países dadas sus condiciones- no se puede acceder integralmente a la formación en países como Inglaterra, Francia o Alemania, algo que se podría solucionar fácilmente en el proceso formativo si se abriera la posibilidad, pero que en tanto barrera de entrada termina reforzando la inequidad existente y no el desarrollo y la justicia social). Y, b) promover que salgamos de nuestra 'esclavitud', fortaleciendo el apoyo financiero a los proyectos investigativos y la formación de investigadores que, con condiciones de subsistencia garantizadas - en el marco de la austeridad y el buen uso de los recursos- y apoyo académico, puedan dedicarse a pensar libremente y a procurar el conocimiento en un escenario de 'libertad' y con sentido de país.

Iniciativas que, definidas en el marco de la cooperación y no de la dominación y la búsqueda de dependencia (por lo que no es tan interesante para la región la interacción con Estados Unidos como con Europa,

quien expresamente ha definido su intención en términos cooperativos y no de dominación o interacción puramente económica o comercial, y la ha respaldado con hechos), pueden a todas luces ser ventajosas tanto para países como Colombia, como para las propias naciones pertenecientes a la Unión.

Con todo, muchas otras iniciativas pueden llegar a ser útiles, por ejemplo es necesario que nuestro país pueda tener acceso al conocimiento que se produce en Europa (para que pueda incorporarlo, recrearlo y generar uno nuevo a partir de él) y a bases de datos actualizadas con revistas y textos completos de publicación reciente. De igual modo, el desarrollo más intenso de esquemas de intercambio entre profesores y estudiantes, porque al fin y al cabo, Europa también requiere por múltiples razones, entre otras también las comerciales, conocer más acerca de Colombia y de la región de la que ella hace parte.

Igualmente, nuestras universidades necesitan contar con programas de formación de alto nivel que permitan el verdadero y definitivo desarrollo de la investigación. Nuestra oferta actual de maestrías y, particularmente de doctorados y postdoctorados es verdaderamente incipiente, por lo que una interacción más decidida entre las Instituciones de Educación Superior europeas y las Colombianas es determinante (como el Programa Doctoral en Gestión, al que ya hicimos mención, que se está desarrollando en Bogotá gracias a un acuerdo entre la Universidad Nacional de Colombia y las de Rouen y Paris XIII en Francia). Y, claro está entre muchas otras opciones, podríamos también señalar la necesidad de apoyar de manera más decidida la formación en lo

técnico y lo tecnológico, que en nuestro país encuentra tantas limitaciones y que en las naciones europeas ha logrado tanto desarrollo en los últimos años. Un aporte que, con miras a la equidad y a la inclusión social, debe ser abierto no sólo a las ciudades y a la población que en ellas habita sino también a las instituciones de la periferia¹¹, puesto que las mismas aunque a partir de toda una serie de restricciones - muchas más de las que de por sí ya tienen las IES ubicadas en ciudades como Bogotá en comparación con aquellas de los países desarrollados-, operan positivamente en las regiones impactando de manera importante en su desarrollo y bienestar, por lo que, su interacción en términos de cooperación con la Unión Europea resulta ser una oportunidad más que destacada para ellas y para el país en general.

8. Conclusión

La universidad no puede ser entendida desde la lógica empresarial, ella tiene su propia naturaleza, dinámica, rol social, identidad y, por lo mismo, requiere ser comprendida integralmente, no sólo desde el tradicional y simple desempeño de la función de formación, sino también de las de investigación y extensión. Para ello, debe construirse a partir de sus propias características y no sólo desarrollarse en función de la dependencia del entorno, particularmente de aquellos países en los cuales se produce conocimiento. La gestión, como un cuarto rol o función, requiere ser puesta en un lugar más destacado y adquirir su real dimensión en la universidad, no como fin de la misma, sino como una actividad básica que debe facilitar el proceso descrito y articular a las otras funciones desde la dinámica de lo instituido, pero

también desde la que corresponde a lo instituyente, en un proceso dinámico de autoproducción, de autoconstrucción, de autoorganización.

Europa puede contribuir mucho desde la cooperación con nuestro país en el mejoramiento de las condiciones de nuestras IES en todos sus aspectos, pero particularmente en las actividades de investigación y de gestión (que debe ocupar un lugar explícito) y de nuestro sistema educativo en general. Por ejemplo, con el desarrollo de doctorados de calidad, no ofrecidos como un paquete formativo *Light* sino de alto nivel y rigurosidad, equiparables a los que operan para sus ciudadanos. Para el caso de la educación, requerimos tratados de cooperación más que de comercio -sin que ello implique que no podamos hacerlo-, con países Europeos en el entendimiento de que la educación es, desde cualquier punto de vista, un elemento básico para el desarrollo de sociedades más elevadas y justas, así como para el mejoramiento de la

¹¹ Tan sólo por ilustrar un ejemplo, podría señalarse el caso del Instituto de Educación Superior Colegio Integrado Nacional Oriente de Caldas (CINOC) que visité hace poco en nombre del Ministerio de Educación Nacional en el marco la política de calidad en la educación superior en la que está emprendida el gobierno colombiano. Esta institución, ubicada en el municipio de Pensilvania (departamento de Caldas), aunque cuenta con muy diversas restricciones (biblioteca reducida y desactualizada, ninguna base de datos adquirida y disponible, poca planta docente, restricciones presupuestales para dedicar recursos a la investigación o a la formación profesoral, pocas salas de Internet con dificultades de conexión, entre otras), tiene un alto impacto positivo en la población circunvecina y construye país trabajando, podríamos decir coloquialmente hablando, 'con las uñas', en el marco de una región con alta influencia de la guerrilla de las FARC y, en consecuencia, con problemas de orden público. Tan es así, que de la visita, el equipo delegado por el ministerio entre el que me encontraba, tuvo que salir a toda prisa del municipio por la declaración de un paro armado y la amenaza expresa de la guerrilla de quemar cualquier vehículo que pasara por la vía Pensilvania-Manzanares-Petaqueros, por la cercanía de las elecciones para Senado y Cámara de Representantes y, durante las mismas, el equipo delegado de la Registraduría Nacional del Estado Civil tuvo que entrar y salir en helicóptero por razones de seguridad.

equidad, un ideal claramente definido en la educación que se pretende para la Unión Europea y que por ello señala nuestra interacción con ella como una gran oportunidad.

Referencias

- AEU (Septiembre de 2003) *Declaración de Graz*.
- Ávila, F. (2006). *Historia de las Universidades*. España: Universidad de Alicante. Disponible en: <http://www.ua.es/es/presentacion/orihuela/historia.html>
- Barrón, C. (2000). “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”. En: Valle, M. Formación en competencias y certificación profesional. México: UMAM.
- Barsky, O. et. al. (2000). *La Educación Superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada*. Argentina: Documento presentado al Seminario “Opciones Estratégicas para la Reforma Académica y la Movilidad en América Latina”, Columbus-Aula-Cre, Florianópolis, 24 al 26 de agosto de 2000.
- Benner, M. y Sandstrom, U. (2000). “Institutionalizing the Triple Helix: Research Funding and norms in the Academic System”. En : *Research Policy*. Vol. 29. pp. 291-301.
- Bonvecchio, C. (2000). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Borrero, C. (1999). *Los sistemas educativos formales y el nivel postsecundario*. Conferencia XVIII. Simposio Permanente sobre la Universidad. (mimeo). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Borrero, C. (1998). *Administración Universitaria*. Conferencia XXI. Simposio Permanente sobre la Universidad. (mimeo). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Borrero, C. (1997). *Administración y estructuras académicas universitarias*. Conferencia XXII. Simposio Permanente sobre la Universidad. (mimeo). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Borrero C., A. (1986). “Conceptos universitarios en su desarrollo histórico”. En: Laverde, M. *Reflexiones universitarias. Universidad: Historia e Investigación*. Bogotá: Universidad Central. pp. 17-41.
- Bricall, J. (2001). “Notas a 'Bases para una política de Estado en materia de educación superior’”. En: Orozco, L. (Comp.). *Educación superior: desafío global y respuesta nacional*. Tomo I. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. España: CRUE.
- Cahuc, P. (2001). *La nueva microeconomía*. Bogotá: Universidad Nacional, 2001
- Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira-Nordan.
- CESPRI. (1997). *Cambiamenti nella struttura industriale lombarda e politiche regionali per l'innovazione tecnologica*. Milán: Universidad Bocconi.
- Clark, B. (2005). “The character of the entrepreneurial university”. En : *International Higher Education*. No. 38. Winter 2005.
- Clark, B. (1983) *The higher education system. Academic organization in Cross-National Perspective*. California: University of California Press.
- Contraloría General de la República y Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional

- de Colombia. (2006). *Bien-estar y macroeconomía 2002-2006: el crecimiento inequitativo no es sostenible*. Bogotá: Contraloría General de la República y Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia.
- De Vries, W. y Ibarra, E. (2004). “La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas”. En: *Revista mexicana de investigación educativa*. Julio-septiembre, Vol 9. No. 022. México: COMIE. pp. 575-584.
- De Wit, H. (2004). *América Latina y Europa ante el fenómeno de la Internacionalización*. Buenos Aires, 7 de Junio de 2004. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co
- Del Bello, J. (2002). *Desafíos de la política de educación superior en América Latina: reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad*. Bogotá: The World Bank Latin America And The Caribbean Regional Office.
- Didriksson, A. (2000). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within* (Delors Commission report). UNESCO.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2006). *Visión Colombia II Centenario: 2019. Propuesta para discusión. “Cerrar las Brechas Sociales”*. Bogotá: DNP.
- Docampo, D. (s.f.). *Hacia el espacio europeo del conocimiento*. (Mimeo) Vigo: Universidad de Vigo.
- Etkin, J. & Schvarstein, L. (1995). *Identidad de las Organizaciones. Invariancia y Cambio*. Buenos Aires: Paidós
- Etzkowitz, H. (1997). “The Triple Helix: academy-industry-government relations and the growth of neo-corporatist industrial policy in the U.S.” En: Campodall'Orto, S. (ed.). *Managing Technological Knowledge Transfer*. EC Social Sciences. Vol. 4. Bruselas: Research and Development.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). “The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations”. En: *Research Policy*. Vol. 29. pp. 109-123.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1997). (Eds.) *A triple Helix of University-Industry-Government relations. The future location of Research*. Libro de resúmenes. New York: Science Policy Institute. State University of New York.
- Etzkowitz, H. (1997). “The entrepreneurial university and the emergence of democratic corporatism”. En: Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university-industry-government relations*. Londres: Pinter. pp. 141-152.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow* (Faure Commission report). UNESCO.
- Foerster, H. v. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.
- González, M. (s.f.). *Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario*. (mimeo). Coruña: Universidad de A Coruña.

- Hernández, A.; Saavedra, J. y Sanabria, M. (2003). *Una aproximación al objeto de estudio de la Administración*. (Mimeo). Bogotá: Universidad Central.
- Hernández, C. A. y López, J. (2002). *Disciplinas*. Bogotá: Icfes.
- Hernández, C. A. (2002). "Universidad y Excelencia". En : Henáo, M. *et. al. Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá: Colciencias y Ascun. pp. 17-148.
- Jaramillo, I. (2003). *La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia*. Colombia. The World Bank. Latin America and the Caribbean Regional Office.
- Leslie, L. y Slaughter, S. (1997). *Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lopera, C. (2004). "Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria". En : *Revista mexicana de investigación educativa*. Julio-septiembre, Vol 9. No. 022. México: COMIE. pp. 617-635.
- MacIntyre, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Enciclopedia, genealogía y tradición. Madrid: Rialp.
- Malagón, L. (2005). *Universidad y sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, C. (1993). *Universidad - Sector Productivo. Nuevas formas de vinculación. Parques tecnológicos e incubadoras*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Max Neef, M. (2004). *Educación: Valores del espíritu*. Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali. pp. 67-96.
- Mayntz, R. (1977). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayo, M. (s.f.). *Educación superior en Europa: un futuro común*. (mimeo). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Financiamiento del Sector Educativo 1993-2004*. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Bogotá: mimeo.
- Mockus, A. (1999). *Pensar la universidad*. Medellín: Eafit.
- Mockus, A. (1987). "La misión de la Universidad". En : *Transformación social y transformación de la Universidad. Las reformas académicas de 1965 y 1989*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (1998). "La noción de sujeto". En : Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. México: Paidós. pp. 67-85.
- Morin, E. (1998). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Nietzsche, F. (2000). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Grupo Editorial Altamira.
- Nietzsche, F. (1966). *La voluntad de dominio*. (Obras completas de F. Nietzsche). Tomo IV. Buenos Aires: Aguilar.
- Panizzi, W. (2002). *La enseñanza comercial como servicio comercial: ¿Desafío o amenaza?*. Porto Alegre: UFRGS.
- Páramo, G. (1986). "Universidad, ciencia y poder en el siglo XIX". En: Laverde, M. *Reflexiones universitarias. Universidad: Historia e Investigación*. Bogotá: Universidad Central. pp. 93-103.
- Perkin, H. (1987). "The Academic Profession in the United Kingdom". En : Burton R. Clark (ed.). *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, Los

- Angeles, London: The University of California Press.
- Perrow, C. (Dec., 1991). "A Society of organizations". En : *Theory and Society*, Vol. 20, No. 6, pp. 725-762.
- Petrella, R. (s.f.). *La educación víctima de cinco trampas*. (mimeo). Lovaina: Université Catholique de Louvain.
- República de Colombia. *Ley 1014 de Enero 26 de 2006*.
- República de Colombia. *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992*.
- Rodríguez, M. (2005). *La integración europea del conocimiento universitario*. Texto preliminar. Valencia: mimeo.
- Rüegg, W. (1994). "Temas". En : De Ridder-Symoens, H. (ed.) *Historia de la universidad en Europa* (Vol. I). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Sanabria, M. (2006). *Día del Administrador: ¿día de qué?*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Schwarzman, S. (2001). "La universidad como empresa económica". En : *Revista de la educación superior*. XXX (1), 117.
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Torstendahl, R. (1996). "La transformación de la educación profesional en el siglo XIX". En : Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comps.). *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Trujillo, H. (s.f.). *La nueva temática del Desarrollo y los desafíos del Sistema de Educación Superior: Acerca de la cooperación entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea*. Salvador: Revista Iberoamericana de Educación – OEI.
- TUNING PROJECT. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- UNESCO. (2005). *Follow-up to the World Conference on Higher Education UNESCO's action (1998-2005) – An overview*. 9th UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education UNESCO. Paris. 6-8 April 2005. París: UNESCO.
- Uricoechea, F. (s.f.). *La profesionalización académica en Colombia: guías para una investigación*. (mimeo). Bogotá: IEPRI, Universidad Nacional de Colombia.
- Verger, J. (1994). "Patrones". En : De Ridder-Symoens, H. (ed.) *Historia de la universidad en Europa* (Vol. I). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Vilosio, L. (s.f.). *La Educación Superior en los procesos de integración internacional. Las experiencias de la Unión Europea y del MERCOSUR*. (mimeo). Argentina: Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI.
- Zuleta, E. (2006). *Comentarios a Así hablaba Zaratustra* de F. Nietzsche. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (2005). *Lógica y crítica*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (2001). *Arte y Filosofía*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.