



IDENTIDADES DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

ENTRE: LA RAZÓN / SABER, EL MERCADO Y EL CONTEXTO.

MARÍA PIEDAD MARÍN GUTIÉRREZ.

Directora de tesis:

Dra. CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE. PhD.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Identidades de las universidades latinoamericanas, entre la razón-
saber, el mercado y el contexto

Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y
Juventud

María Piedad Marín Gutiérrez

Directora

Dra. Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Centro de estudios avanzados en niñez y juventud

Universidad de Manizales - CINDE

Manizales - 2018

A César, Manuela, Mariantonia, Nhora y Fernando,
Por estar presentes e incondicionales siempre.

Agradecimientos

Siempre estaré agradecida con cada una de las personas y las instituciones que me brindaron su apoyo en la realización de la presente tesis, a mi familia, César, Manu y Toña, que esperaron pacientemente, que estuvieron dispuestos a ser mi sostén, fuerza y guía, siempre.

A la Universidad de Manizales y a sus directivas, Rector, Dr. Guillermo Orlando Sierra Sierra, al Vicerrector, Dr. Jorge Iván Jurado Salgado, por su apoyo y total disposición para que fuera posible alcanzar la meta.

A Claudia, mi directora de tesis, o mejor, a mi compañera de historias de vida, quien con su inteligencia y pasión, logró mover en mi fibras, saberes, visiones que hoy valoro más allá de un trayecto académico, para convertirse en un momento crucial en mi vida.

A Luciana Ribeiro, Nielsen de Paula Pires, Claudia Patricia Uribe Lotero y Marcia Gilbert de Babra por abrirme las puertas de sus instituciones y de sus vidas, por dejarme vivir, sentir y pensar, sus desafíos, logros, proyectos, a través de historias institucionales cargadas, sentimientos, saberes, imágenes, colores, que llenan de significados las identidades de nuestras universidades latinoamericanas.

A mis compañeros de trabajo, que sin su colaboración permanente ante los grandes retos y labores diarias estuvieron siempre dispuestos a ir más allá en su acompañamiento.

A cada uno de los profesores, estudiantes y directivos de la Universidad Federal de Integración latinoamericana Unila, de la Universidad Casa Grande UCG y la Universidad de Manizales, que participaron activamente, convirtiéndose en el alma y nervio del presente estudio, gracias por su entrega, sinceridad, y honestidad.

Gracias a mis profesores y compañeros de estudio, que enriquecieron con sus aportes, y sus debates, este trabajo.

“Gracias aroma azul, fogata, encelo.

Gracias pelo caballo mandarino.

Gracias pudor, turquesa, embrujo, vela,

Llamarada”

Oliverio Girondo - Gritud

Ficha resumen

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. (FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)				
1. Datos de Identificación de la ficha				
Fecha de Elaboración: julio 5 de 2018	Responsable de Elaboración Nombre: María Piedad Marín Gutiérrez	Tipo de documento		
		Tesis de maestría ()		
	Tesis de doctorado (X)			
	Informe de investigación ()			
Relación con el documento : Autor del documento () Sistematizador () Estudiante de doctorado (X) Estudiante de maestría ()	Artículo (2) Marín, M. P. (2015). La identidad perdida de la universidad latinoamericana, entre la razón y el mercado. Itinerario Educativo, 65, 145-161.			
	Marín-Gutiérrez, M. P. (2016). Trayectorias, misiones e identidades de la universidad latinoamericana. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(2), 1041-1054			
Otro: Cual:	Otros (1) Cual: Capitulo de libro: Educación y pedagogía: trayectos recorridos. ISBN: 978 – 958 - 5468- 02- 3			
2. Datos de identificación de la investigación				
Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)		
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades		<input type="checkbox"/>
		Desarrollo Psicosocial		<input type="checkbox"/>
		Construcción de las Paces		<input type="checkbox"/>
		Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía		<input type="checkbox"/>
		Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud		<input type="checkbox"/>
	Educación y Pedagogía: Imaginario, Saberes e Intersubjetividades	Educación y Pedagogía		X
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales		<input type="checkbox"/>
		Infancias y Familias en la Cultura		<input type="checkbox"/>
		Ambientes Educativos		<input type="checkbox"/>
Desarrollo Humano		<input type="checkbox"/>		
Gestión Educativa		<input type="checkbox"/>		
Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes		<input type="checkbox"/>	
Otro grupo Cual:			<input type="checkbox"/>	
Otra línea cual Cual:			<input type="checkbox"/>	
Título	IDENTIDADES DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS: ENTRE			



	LA RAZÓN/SABER, EL MERCADO Y EL CONTEXTO.
Autor/es/as	MARIA PIEDAD MARIN GUTIERREZ
Tutor-a co-tutora	Dra. CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE. PhD.
Año de finalización de la investigación	2018
Año de publicación	2018
3. Información general de la investigación	
Temas abordados	Modelos de universidades. Universidades latinoamericanas. Categorías razón/saber, contexto y mercado. Modelos de las universidades latinoamericanas. Misión de las universidades.
Palabras clave	Universidades, modelos de universidades, razón/saber, mercado, contexto.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cómo se configuran las identidades de las universidades latinoamericanas, en relación con los modelos universitarios tradicionales? ¿Las identidades de las universidades latinoamericanas conforman un modelo propio? ¿Cómo es el modelo de las universidades latinoamericanas?
Fines de la investigación	El presente estudio sirve de base para que las universidades interesadas en investigar estas problemáticas y tensiones puedan hacer una lectura y crítica de su realidad a través de sus “misiones” e “identidades”, para que las comunidades académicas se cuestionen frente al impacto de sus acciones y convicciones, en la construcción del proyecto latinoamericano.
4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página	
<p>Las categorías mediante las cuales se realiza el análisis de la información, especialmente el referido a las misiones de las universidades estudiadas son Razón/Saber, Contexto y Mercado.</p> <p>La Razón/Saber tiene prioridad en algunas universidades que privilegian el conocimiento en sí mismo, por encima de la utilidad de ese conocimiento en función del desarrollo o de la demanda de las empresas. Es una categoría tradicional, especialmente de la Universidad Alemana.</p> <p>El Contexto tiene prioridad en universidades que privilegian la utilidad del conocimiento en relación con el desarrollo local, regional o nacional, y proyectan los programas académicos y la función de investigación y de proyección social en relación con la sociedad. El conocimiento que cultiva es siempre pertinente y está en diálogo permanente con las organizaciones sociales para el desarrollo y con las entidades públicas.</p> <p>El Mercado es privilegiado por un tipo de universidades que se preocupan porque sus egresados encuentren cabida en el mercado de trabajo, de modo que su orientación consiste en un vínculo estrecho con las empresas de todo tipo. Además, la función de investigación se dirige a alimentar el aparato productivo del país, a hacer estudios útiles para las empresas, a obtener patentes y su estructura interna es igualmente empresarial.</p>	
5. Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)	
<p>Se trabajó con tres universidades latinoamericanas de tres países muy diferentes, en las que se entrevistaron profesores, estudiantes y directivos, se tomaron fotografías y se recogieron materiales que permitieran acceder a la información sobre su perspectiva estratégica. Estos procedimientos se realizaron en las tres universidades.</p> <p>En Brasil, se escogió la Universidad Federal de Integración Latinoamericana –UNILA–. Esta es una universidad pública, ubicada en la ciudad Foz de Iguazú, en la triple frontera, con Paraguay y Argentina.</p>	



En Ecuador, se seleccionó la Universidad Casa Grande, ubicada en Guayaquil, la ciudad industrial del país. Esta universidad privada tiene una orientación humanista y desarrolla una pedagogía especial. Es fundada y dirigida por una mujer, y su planta docente es principalmente femenina.
En Colombia, se escogió la Universidad de Manizales, una universidad privada, cuya orientación es social, conformada como cooperativa inicialmente y luego como fundación.

6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana – Brasil, la Universidad Casa Grande – Ecuador y la Universidad de Manizales – Colombia fueron las Universidades que abrieron sus puertas a este estudio. Estas instituciones están insertadas en la historia de las universidades latinoamericanas, en la historia de sus regiones, de sus gentes, de sus fundadores, de sus paisajes multidiversos, llenos de colores, olores, y emociones. En la historia de Latinoamérica. La riqueza natural de las regiones que albergan las universidades estudiadas es inmensa; una de las maravillas naturales del mundo, Las cataratas de Iguazú (Foz de Iguazú), uno de los puertos más importantes de Suramérica (Guayaquil), y El Nevado del Ruiz con su volcán activo (Manizales), dan fuerza, imponencia, majestuosidad, tranquilidad y furia de manera simultánea a estos paisajes cautivadores.

7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La educación superior en América Latina se presenta en tres cuerdas de análisis:

La primera es *histórica*, y se ubica la evolución de la universidad en Europa y los modelos que fueron surgiendo con el tiempo, especialmente el modelo tradicional en el que se encuentran universidades como la de Bolonia y la de Salamanca, ligadas especialmente a la teología, la filosofía y el derecho.

Posteriormente, surgió el modelo napoleónico, profesionalizante y el modelo alemán racionocéntrico. Más tarde, en Inglaterra y en Estados Unidos surge una universidad vinculada a la producción, con la revolución industrial. En América Latina se hereda el modelo humanista tradicional, posteriormente reformulado por Ortega y Gasset. En el Continente, el primer gran cambio se tiene con la Reforma de Córdoba, en la que se incorpora la participación de la comunidad educativa en el manejo de la universidad.

La segunda cuerda es *contextual*. Cada universidad es ubicada en el contexto social, económico y político de sus países, lo que ayuda a comprender su relación con el conocimiento y con el contexto. En este punto, se elaboran las categorías que permiten el análisis, que son la Razón/Saber, el Contexto y el Mercado. Es decir, en la cuerda contextual se establece la forma como cada universidad piensa la utilidad del saber que imparte. Se trata de saber si ese saber tiene un sentido en sí mismo, si tiene un sentido para el desarrollo del país o si tiene un sentido para servirle al aparato productivo de la sociedad.

La tercera cuerda es la forma como asume las profesiones y el conocimiento, desde la universidad, la pluriversidad, la multiversidad hasta la transversidad. En esta cuerda, se establece el interés de la universidad por trascender el modelo uni-versitario de las disciplinas tradicionales, para incorporar en el abordaje de la realidad modelos inter-disciplinarios y trans-disciplinarios, que permitan una investigación y una intervención cada vez más compleja, según un diálogo de saberes que ofrezca miradas más comprensivas del mundo.

Estas tres cuerdas se piensan según autores especialmente latinoamericanos, que han construido un pensamiento sur.

8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados



La misión de la universidad suele ser múltiple y responde a las exigencias del contexto, lo cual deriva en formas múltiples y diversas de abordar el conocimiento y la formación (Rogelio Medina, pág. 33). Gordan y Pop (pág. 34) indican que la perspectiva misional de la universidad depende de quienes intervienen en la definición estratégica, de modo que se relaciona con los compromisos del Estado con los actores sociales que intervienen en la definición de políticas. Özdem (pág. 35) plantea tres etapas de la universidad: la universidad fundada por la Iglesia que impone el modelo de la Edad Media, la universidad de los Estados-nación (Humboldt), y la Universidad de la Sociedad de la Información (Multiversidad, Universidad Empresarial).

Siguiendo a autores como Mabel Sánchez y Ciro Alfonso Serna (pág. 36), se observa que la misión de la universidad en sus tres funciones está aún por definir, y las funciones aún no se comprenden como interrelacionadas.

En la actualidad, la sociedad del conocimiento de lo humano ha sido desplazada por la sociedad del conocimiento técnico en función del mercado, de modo que la universidad ha dejado de ser el lugar del conocimiento y ha pasado a producir bienes intercambiables (Emma Carrión, pág. 36).

Para algunos autores como Rosso, Morin y Vargas, el apoyo del Estado a la universidad ha dejado a esta en manos del mercado, de modo que se ha descentrado el interés por el conocimiento y se ha acentuado el interés por las destrezas técnicas.

En esta forma, se llega a dos perspectivas contradictorias, la que impone el mercado y una orientación emancipatoria, que libere la misión universitaria del mercado (Zárate y Mejía, pág. 37 y 38).

Tünnermann plantea tres escenarios en los que se desarrolla la universidad: el escenario del mercado, el escenario sustentable ligado al desarrollo humano, y el escenario del contra discurso del desarrollo (pág. 41).

Para Bocanegra (pág. 42 y ss), el desarrollo de la universidad ha transitado desde la hegemonía de la iglesia hasta la hegemonía del mercado neoliberal, de modo que la universidad no ha sido autónoma nunca. Hay autores que piensan que la incorporación de actores como la comunidad en la definición de la misión universitaria permite una orientación más autónoma (Sem et al. Pág. 49).

Otros autores estudian la relación de la universidad con la empresa y encuentran que los procesos autorregulatorios son indispensables y le confieren a la universidad un sentido en el mundo actual (Pérez y Vorley y Nelles, pág. 51 y ss).

La evaluación general de la formación por competencias ha conducido a centrar la educación superior en función de las exigencias del mercado respecto a lo que se espera de los empleados formados por la universidad, y no se tiene en cuenta la perspectiva de los estudiantes, del propio saber y de otros actores (Cuevas, Figueroa y otros, pág. 58 y ss).

Según Valbuena & Rodríguez (pág. 60), la cuestión es entender qué se enseña (el saber) y en función de qué (el poder). Las relaciones de poder y las relaciones de conflicto tensionan las funciones de la universidad que debe decidir a quién servir.

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Esta es una investigación cualitativa como la clasifica Creswell (pág. 89), que no se opone a las cuantificaciones, especialmente de algunos aspectos macro de las universidades en cada país, y de las estadísticas de estudiantes, profesores y programas en cada universidad.

Adopta un criterio hermenéutico que consiste en la renuncia a la perspectiva de universalidad en la historia, y observa las prácticas y las políticas en las que se expresa un saber/poder.

Y acude a una orientación etnográfica en la manera de conseguir la información, mediante entrevistas, diarios de campo, fotografías y documentación.

En estas perspectivas, asume una posición descolonizadora, puesto que se considera que los discursos hegemónicos europeos y norteamericanos no pueden aplicarse de una manera mecánica, y han sido discursos que han pretendido imponer sus modelos en nuestro continente.

La hermenéutica pluritópica de Mignolo alude a la multiplicidad de perspectivas para abordar la universidad, y la hermenéutica diatópica de Santos se refiere a la posibilidad de establecer diálogos fértiles, en este caso, entre las universidades y los contextos sociales y culturales (pág. 90).



La perspectiva hermenéutica alude al mundo de la significación que se construye en comunidades particulares, de modo que la aproximación a las universidades implica un diálogo con las comunidades académicas con las que se trabajó. Pero el diálogo no tiene necesariamente un procedimiento rígido. Se trata de un ir y volver, de un ajuste continuo de los dialogantes, de un acople que siempre queda inacabado entre quienes se ofrecen en forma de interpretación narrativa (pág. 92).

Mediante las narraciones de los estudiantes, los profesores, los directivos y otros actores de las universidades, se pudo comprender la construcción de proyectos de nación en América Latina para enfrentar la globalización, y la forma como comprende la universidad su propuesta en la definición y la solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

Como técnicas de recolección de información, se acudió a:

- *Entrevista en profundidad*: Los actores fueron profesores, directivos, estudiantes y otros actores.
- *Técnicas de representación*: el diario de fotografías apoya la información obtenida en las entrevistas.

Análisis del discurso universitario: se tomaran como base de análisis los documentos estratégicos Misión, Visión, y Valores. Las representaciones puestas en juego por los valores tienen que ver con los discursos que circulan.

10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana –UNILA–, de Brasil, la Universidad Casa Grande –UCG– de Ecuador y la Universidad de Manizales –UM– colaboraron en este estudio. Están insertadas en la historia de las universidades latinoamericanas, en la historia de sus regiones y de sus paisajes multidiversos, llenos de colores, olores, y emociones. Y todas se vinculan al agua, como una metáfora de una realidad cambiante, que le exige una constante evolución sin perderse.

La UNILA.

Nace del proceso de una propuesta política de integración regional con tensiones que marcan su desarrollo con algunas dificultades en detrimento de los objetivos que dieron origen a la propuesta. El proyecto fue pensado en una visión geopolítica de vieja data de una Latinoamérica unida por los idiomas español y portugués, integrada por unos económicos fuertes, una visión compartida de multilateralismo que amplíe su peso específico en el concierto mundial de naciones.

La UNILA fue obra del gobierno del Partido de los Trabajadores PT que durante 14 años se mantuvo en el poder en Brasil. Hoy es afectada por los cambios políticos en Brasil puesto que los gobernantes actuales no ven como una prioridad la integración económica y cultural latinoamericana nacida en el seno del Mercosur.

Allí, se percibe una tensión entre la propuesta política-pedagógica y su implementación. Entre las dificultades, está la falta de docentes y estudiantes en la proporción esperada, pues las condiciones dificultan la permanencia de profesores de otras partes del Brasil y de estudiantes procedentes de otros países latinoamericanos.

Otra dificultad es la lucha por el poder en la institución por diferentes concepciones sobre su identidad. Se advierte una tensión entre el contexto local y regional y el contexto internacional de los países de la triple frontera. La xenofobia y el contexto cultural y económico que depende del turismo y la producción de energía, hace que la gente de Foz de Iguazú rechace los estudiantes extranjeros.

La inducción a la vida universitaria y al conocimiento de las condiciones del país, la región y la ciudad no se han institucionalizado bajo ninguna modalidad.

Finalmente, la tensión entre el saber y la razón se expresa en varios escenarios, como el contexto legal que opone una serie de problemas burocráticos, logísticos, normativos a las condiciones laborales de los docentes, al desarrollo curricular y a la validez de los títulos académicos en otros países. El hecho de ser Brasil el financiador de la universidad hace ver que el Brasil es el país hegemónico. La tradición docente tiende a producir una inercia en la enseñanza.

La UCG.



<p>La legislación ecuatoriana sobre educación superior transforma las condiciones de desarrollo de esta universidad de Guayaquil. Parte de la comunidad universitaria ve en los cambios legislativos una oportunidad. Otra parte ve en estos sistemas un rompimiento radical de la autonomía universitaria que desvirtúa la identidad de la institución. Un grupo se orienta a las necesidades de los sectores profesionales tradicionales en el país y en la región, y otro reclama una educación que rompa con los esquemas tradicionales que dictan las disciplinas y la racionalidad técnico instrumental.</p> <p>La carrera docente, regida por las normas nacionales a contar con un título doctoral o equivalente, y deja de lado la vocación docente y la experiencia profesional en el campo de la formación.</p> <p>Así, se enfrentan dos concepciones sobre la producción académica, una que busca la libertad creativa, relacionada con los sectores que se afectan y la vinculación con la población. Del otro lado, la perspectiva racionalista y técnica importada de las universidades del norte.</p> <p>Hay una tensión entre las formas de enseñanza tradicionales en las que el protagonista es el docente y una propuesta racional técnica instrumental favorecida por la legislación nacional, los sistemas de medición y las ideas traídas por los nuevos docentes que han ingresado a la institución. Los sectores profesionales tradicionalistas no aceptan las nuevas comprensiones de la pedagogía y los nuevos esquemas. Es notoria la preponderancia del contexto, la definitiva presencia del mercado que influye para una propuesta curricular. La UM.</p> <p>El origen de la UM marca un principio de autonomía y libertad de pensamiento político y académico, en un contexto conservador en lo político, de una economía agrícola no industrial, con preponderancia del sector comercial y con influjo de la iglesia católica en la formación profesional.</p> <p>La universidad debe enfrentar, la forma de mantener vivo el debate entre autonomía plena y autonomía regulada, en el sistema de educación superior colombiano respecto a políticas públicas influidas por las propuestas de las universidades europeas y norteamericanas. Surge la tensión entre la idea de universidad moderna contemplativa y la universidad vinculada a un mundo con problemas que la constituyen. Los diagnósticos y la prospectiva regional le apuestan a una universidad geolocalizada que asuma su tradición, sus características y sus necesidades locales para evolucionar.</p> <p>La tensión entre la forma de poner en diálogo la formación y la profesionalización, los saberes para la emancipación y los saberes útiles, en un debate sobre los procesos de formación propios de las comunidades populares urbanas y rurales de la región, se convierte en un reto permanente.</p> <p>La concepción de calidad se tensiona entre directrices e indicadores impuestos por los organismos internacionales y los ajustes locales expresados en las normas nacionales y la búsqueda de una autonomía que parta de la autorreflexión.</p>
<p>11. Observaciones hechas por los autores de la ficha (Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)</p>
<p>12. bibliografía citada en la investigación</p> <p>Acevedo, Á. (2008). Reforma y Reformismo Universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo XX. <i>Historia y Espacio</i> 4(30), 61-83.</p> <p>Acevedo, Á. (2008). Reforma y Reformismo Universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo XX. <i>Historia y espacio</i>, N° 30.</p> <p>Acevedo, Á. (2012). Reforma universidad y sociedad, dos concepciones sobre la universidad colombiana en los años sesenta y setenta, un debate actual. <i>Historia y Espacio</i>, N° 38, 23-41.</p> <p>Altbach, P. (1999). "Survival of the fittest". <i>Change</i> 31(3), 47-49.</p>



- Álvarez, R. M. (2005). La investigación etnográfica: una propuesta metodológica para trabajo social. *Academia* N° 20, 73 - 97.
- Ángel, D., & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía* N° 42., 9 - 29.
- Arango, D. S. (2005). Aproximación histórica a la Universidad colombiana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 101 - 138.
- Araújo, L. E. (2013). Reformas a la Educación Superior en Ecuador. En F. y. Rocha, *Reformas a la Educación Superior en América Latina - Memorias del encuentro* (págs. 12-15). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Aristóteles. (1a-164a/1982). *Tratados de Lógica. Categorías - tópicos - sobre las refutaciones sofísticas* (Introducciones, traducciones y notas de Miguel Candel Sanmartín). Madrid: Editorial Gredos.
- ASCUN. (1968). *Plan Básico de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ASCUN.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Ball, S. (1994). *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. H. *Compiladores, Cuestiones de Identidad Cultural* (pág. 320). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. H. *Compiladores, Cuestiones de Identidad Cultural* (pág. 320). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires: Losada S. A.
- Beltrán, L. R. (2006). Adiós a Aristóteles “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. *Son de Tambora* 135.
- Bocanegra, H. (2011). Las reformas legales a la Universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente la continuidad de una político. *Verba Iuris*, enero-junio, 11-39.
- Borjas de Xena, L. (2012). La educación empresarial en instituciones de educación superior venezolana. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 51-58.
- Borsani, M. E. (2011). *Hermenéuticas para un pensar geo-situado, o derivas de la hermenéutica en Latinoamérica*. En II Jornadas Internacionales de Hermenéutica: La hermenéutica en diálogo con las Ciencias Humanas y Sociales: convergencias, contraposiciones y tensiones. Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue CEAPEDI.
- Botero, J. J., & Pérez, J. A. (2010). Oportunidades para la universidad en el siglo XXI. *Revista de Investigación Universidad del Quindío*, 171-185.
- Brint, S. (2002). *The future of the city of intellect: The changing American university*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brunner, J. J., & Villalobos, C. (2014). *Informes Nacionales en Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Buarque, C. (2003). A universidade na encruzilhada. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior. En *A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar?* 6-7 de agosto (págs. 23-66). Brasília: UNESCO.
- Burbano, G. (2011). La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la autonomía universitaria. *Ciencia Política*, 147-169.



- Busso, M. P., Gindín, I. L., & Schaufler, M. L. (2013). La identidad en el discurso Reflexiones teóricassobre investigaciones empíricas. *La Trama de la Comunicación* vol. 17, 345-358.
- Camino, J., & Mejia, L. (2006). Management education in Ibero-America: An exploratory analysis and perspective. *Journal of World Business*, 41(3), 205-220.
- Cárdenas, A. (2013). Hacia la búsqueda filosófica de una identidad latinoamericana. *Dialéctica* 2(10), 164-176.
- Carrión, E. (2007). El concepto de la Universidad en la política educativa de educación superior. *Revista Studiositas*, 2(1), 29-55.
- Casanova, R. (1989). La crisis de la idea de universidad. *Cuadernos del CENDES*, N.° 12, Caracas, septiembre/diciembre, 47-77.
- Castaño, R. (2011). La universidad debe transformar la sociedad o no es universidad. *Visión electrónica*, 6(1), 126-136.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. 2, el poder de la identidad. Madrid: Alianza editorial.
- Castro, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. y. Castro-Gómez, *El giro decolonial* (págs. 79 - 91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. y. Castro-Gómez, *El giro decolonial* (págs. 79 - 91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S., & Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- CEAACES. (2013). *Informe general sobre las universidades ecuatorianas*. Quito: Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- Cebreiro, B., & Fernández, M. (2004). Estudio de casos. En J. L. F. Salvador Mata, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CESU. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*. Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior.
- Clark, B. (1997). *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. (2006). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon - Elsevier.
- Clavijo, G. A. (2010). La universidad colombiana de cara al 2050. *Teoría y praxis educativa*, 5(1), 43-57.
- Corrales, S. (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Razón y Palabra* N° 57, 1-15.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- Cuevas, O. (2012). El concepto de universidad. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco:
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf
- Davies, J. (1987). The entrepreneurial and adaptive university – report of the second US study visit. *Journal of the IMHE*, 11, 12, 104.
- De Xena, L. B. (2012). La educación empresarial en instituciones de educación superior venezolana. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 51-58.
- De Zubiría, S. (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. *Revista de Estudios*



Sociales N° 26(1), 148-157.

Decreto 80. (1980). Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Bogotá: El presidente de la República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional – Diario Oficial 35.465 del 26 de febrero.

Decreto 2747. (1980). Por el cual se reglamenta lo relacionado con estudios de factibilidad para la creación de instituciones de educación superior, la creación de seccionales por instituciones existentes y el reconocimiento institucional como universidad. Bogotá: Presidente de la República de Colombia, Diario Oficial 35.633 del 14 de octubre.

Del Basto, L. M. (2007). La universidad contemporánea frente al desafío de la acreditación. *Actas Pedagógicas*, 3(11), 62-69.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Derrida, J. (1983). *Las Pupilas de la Universidad*. Cátedra de "Andrew D. White Professor at - large". Nueva York: Antrophos.

Du Gay, P. (2003). Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública. En & S. P. Du Gay, *Cuestiones de Identidad cultural* (págs. 251-280). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Duque, É. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *Innovar (especial de educación)*, (19), 25-42.

Dussel, E. (1966). Hipotesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal (investigación del "mundo" donde se constituyen y evolucionan las "weltanschauungen"). Chaco (Arg.): Universidad Nacional del Nordeste.

Dussel, E. (22 de noviembre de 2013). Enrique Dussel y otra mirada sobre la historia universal (Conferencia). Obtenido de Infocorrelavoz:

<http://infocorrelavoz.wixsite.com/articulosusados/single-post/2013/11/22/Enrique-Dussel-y-otra-mirada-sobre-la-historia-universal>

Edgar, G. (1997). *La transcurividad. Crítica de la identidad psicológica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Elena, S., & Pook, K. (. (2013). IC Management in Universities: Where is Teaching? (conference). En *Intellectual capital knowledge management & organizational learning* (págs. 142-153). <http://connection.ebscohost.com/c/articles/87423220/icmanagement-universities-where-teaching>.

En-Ecuador. (2017). Guayaquil, Ecuador. Obtenido de En-Ecuador.com: <http://www.enecuador.com/guayaquil/>

Escobar, A. (2006). Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia. *Universitas Humanística*, No.62, 274-283.

Escobar, A. (2007). Modernidad, identidad y la política de la teoría. *Anales*, N°. 9-10, 13-42.

Escobar, M. R. (2007). Universidad conocimiento y subjetividad relaciones de saber/ poder en la academia contemporánea. *Nómadas* N° 27, 48-61.

Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 7(2), 51-64.

Farfán, M. d., Navarrete, E., & Villalobos, G. (2011). La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo. *Cuadernos de educación*,9(9), 193-207.



- Figuroa R., B., Figuroa S., B., & Figuroa R., K. (2012). Competence training in higher education: the case of the technological Master "prestación de servicios profesionales" from the colegio de Postgraduados. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (46), 2389-2393.
- Fischman, G. (2008). Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas Humanística* No.66 juliodiciembre, 239-270.
- Foucault, M. (1986). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freeman, E. (1999). Divergent stakeholder theory. *Academy of Management Review*, Vol. 24 (2), 223-236.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- García-Canclini, N. (1999). *Globalizarnos o defender la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós – Básica.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gil, A. (2004). ¿Con qué utopía de universidad sueña el siglo XXI? Páginas N° 70, 113-144.
- Gil-Ospina, A. (2004). ¿Con qué utopía de universidad suela el siglo XXI? Páginas Universidad católica Popular del Risaralda N° 70, 113 - 144.
- Goldstein, A. R. (2013). The 'entrepreneurial turn' and regional economic development mission of universities. *Annals of regional science*, 44(1) <https://doi.org/10.1007/s00168-008-0241-z>, 83-109.
- González, L. (1992). *Caminos y desafíos Universidad de Manizales 20 años*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gordan, C., & Pop, M. (2013). *Mission statements in higher education: context analysis and research propositions*. Cluj-Napoca, Romania: Marketing Department, Faculty of Economics and Business Administration Babeş-Bolyai" University.
- Grossberg, L. (2003). *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?* En & S. P. du Gay, *Cuestiones de Identidad Cultural* (págs. 148-180). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Grueso, D. I. (2003). *Universidad y ética de lo público*. En U. d. Valle, *Reflexiones para un plan de desarrollo*. Serie: Pensamiento Universitario 1 (págs. 91-106). Cali: Universidad del Valle.
- Guattari, F., & Deleuze, G. (2004). *Capitalismo y esquizofrenia*. París: Les Editions de Minuit.
- Hall, S. (2003). *Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'?* En S. H. (eds.), *Cuestiones de Identidad* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Heidegger, M. (1996). *La autoafirmación de la Universidad alemana* (Traducción y notas de Ramón Rodríguez). Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (2008). *Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.
- Herranz, J. M., Tapia, A., & Lázaro, A. (2009). *La comunicación interna en la universidad. Investigar para conocer a nuestros públicos*. *Revista Latina de Comunicación Social*, 12(64), 262-274.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias*



sociales. Bogotá: CINDE.

Hoyos, G. (2003). El ethos de la universidad. Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Número 3 Octubre – Noviembre, file:///C:/Users/User/Downloads/LeidoGuillermo%20Hoyos_El%20ethos%20de%20la%20universidad%20(1).pdf.

INEP. (2016). Sinopse estatísticas da educacao superior 2015. Recuperado el 10 de 04 de 2017, de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Jaramillo, C. M. (2011). Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica. AGO-USB 11(1), 153-171.

Jaspers, K. (1959). La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal: Herramientas conceptuales para un análisis del presente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(32), 381-404.

Juarroz, R. (2015). Algunas ideas sobre el lenguaje de la transdisciplinariedad. Obtenido de Caminar por la pllaya: <https://caminarporlaplaya.wordpress.com/2015/01/28/ellenguaje-transdisciplinario-roberto-juarroz/>

Kerr, C. (1945). The uses of the university. Cambridge Massachusetts: Harvard University press.

Knoema. (2017). Brasil. Recuperado el 12 de agosto de 2017, de Atlas mundial de datos: <https://knoema.es/atlas/Brasil>

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. Estudios Latinoamericanos, 7(12-13), 25-46.

Larraín, J. (1994). La identidad latinoamericana. Revista Estudios Públicos (55), 31-64.

Lei 10.861. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Congreso de Brasil: Diário Oficial nº 72, Seção 1, de 15/4/2004.

Lei 9394. (1996). Mediante la cual se establecen las directivas y bases de la educación nacional. Congreso de Brasil: Diário Oficial, 1996-12-23, núm. 248, págs. 27833-27841.

Lemaitre, M. J. (2016). Informe Educación Superior en Iberoamérica. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA.

Ley 0. (2010). Ley organica de educacion superior. Quito: Asamblea Nacional de Ecuador. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010.

López, A. (2006). La universidad en un contexto globalizado: el humanismo en cuestión. Retos y problemas. Uni-pluriversidad, 6(3), 12-27.

López, A. (2013). Towards a model of entrepreneurial universities: significance, theory and research implications. Review of Management Innovation & Creativity, 6(18), 1-15.

López, A. S. (2013). Towards a model of entrepreneurial universities: significance, theory and research implications. Review of Management Innovation & Creativity, 1-15.

Lucio, R., & Duque, M. M. (2000). Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior.

COLCIENCIAS.

Luque, M. (1994). La idea de Universidad. Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y



- Jaspers. Buenos Aires: PROMESUP.
- Lyotard, J.-F. (1991). La condición posmoderna. Madrid: Cátedra.
- Malagon, L. A. (2006). La vinculación universidad sociedad desde una perspectiva social. *Educación y educadores*, 9(2), 79-93.
- Manizales Cómo Vamos. (2017). Informe – red de ciudades. Obtenido de Manizales Cómo Vamos : <http://manizalescomovamos.org/>
- Manizales cómo vamos. (2017). Cómo vamos en finanzas públicas. Manizales: <http://manizalescomovamos.org/portfolio-items/finanzas-publicas/>.
- Marañón, E., Bauzá, E., & Bello, A. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 40(5), 5-25.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114.
- Marek, Y. (2010). Edgar Faure, l'optimiste. Paris: La documentación francesa.
- Martin, B., & Etzkowitz, H. (2000). The origin and evolution of the university species. *Journal for science and technology studies VEST*, 13(3-4), 9-34.
- Martínez, G., & Rivera, J. (2008). La influencia de la comunicación comercial en el proceso decisional jerárquico: una evaluación empírica en el contexto educativo. *Cuadernos de Economía*, 31(86), 83-116.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. B. Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (págs. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mayz Vallenilla, E. (1982). El ocaso de las universidades. Caracas: Monte Ávila.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 17-42.
- Mejía-Ricart, T. (1981). La universidad en la historia universal. Santo Domingo: Editora de la UASD.
- Méndez, E. (2012). Gerencia de las organizaciones educativas. *Negotium*, 8(23), 202-226.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. L. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 68-87). Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2005). La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. *Adversus, Revista de Semiótica* N° 3.
- Miranda, C. A. (2013). Hablar desde los márgenes la problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Molina, M. M. (2008). Introducción al estudio de la Universidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 129-142.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Moncada, S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico - filosófico. *Ideas y Valores* 57(137), 131-148.



- Montoya, M., Vélez, C., & Viafara, H. (2013). Las políticas públicas en educación superior en Colombia (1992-2010): Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta: repensar la reforma-reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz, D. A. (2005). De cómo la idea de universidad de Karl Jaspers preexistía en la América Latina del siglo XIX y principios del XX. *Uni-pluri/versidad*, 5(2), VD.
- Naidorf, J., Giordana, P., & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, (27), 22-33.
- Naranjo, E. (2010). Las universidades como instituciones de mercado. *Ambiente Jurídico*, 14, 164-187.
- Naranjo, E. (2010). Las universidades como instituciones de mercado. *Ambiente Jurídico*, 8, 164-187.
- Newman, J. (1956). *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas S. A.
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. Discurso central del Congreso internacional de educación superior Estambul. 27-29 de mayo de 2011. *Trans-pasando Fronteras*, Núm.3, 23-30.
- Orozco, L. E. (2002). La calidad de la universidad. mas allá de toda ambigüedad. *Educación Superior, Calidad y Acreditación*. CNA N° 1, File:///C:/Users/User/Downloads/4432032.pdf.
- Orozco, L. E., Parra, R., & Serna, H. (1988). *¿La universidad a la deriva?* Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Ortega y Gasset, J. (1965). *Misión de la universidad y otros ensayos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Özdem, G. (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(4) (Turquía), 1887-1894.
- Pacheco, V. M. (2010). Representaciones bifurcadas en tiempos de futuro: de la colonialidad a la decolonialidad. *Diálogos de saberes*, 32, 91-102.
- Palencia, M. (2008). La incomunicación interna en la Universidad española. *Revista Latina de Comunicación Social*, (63), 277-286.
- Palermo, Z. (2011). La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Revista de Estudios Críticos* 1(1), 43-69.
- Patiño, P. (2017). *La universidad colombiana horizontes y desafíos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia .
- Peña, M. d., & Guitart, M. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (26), 175-199.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. A. (2009). Universidad y gerencia en el medio internacional. "Investigación, innovación y competencias". *Universidad & Empresa*, 11(17), 156-182.
- Pérez, J. A. (2009). Universidad y gerencia en el medio internacional. "Investigación, innovación y competencias". *Universidad & Empresa*, 11(17), 156-182.
- Pérez, J. A., & Botero, J. J. (2010). Oportunidades para la universidad en el siglo XXI. *Revista de Investigación Universidad del Quindío*, N° (21), 171-185.



- Plan Maestro Manizales. (2014). Manizales Marco de Desarrollo Región Centro-Sur. Manizales: Alcaldía de Manizales. Manizales: Findeter Atkins y Embajada Británica file:///C:/Users/User/Downloads/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20Manizales.pdf.
- Quesada, V. M., & Blanco, I. (2012). La gestión integral, un nuevo modelo organizacional para la educación superior en Colombia (conferencia). En Congreso Global de Administración y Finanzas (págs. 1157-1161). Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En Informe sobre la educación superior en America Latina y el Caribe 2000 - 2005 (pág. 351). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En Informe sobre la educación superior en America Latina y el Caribe 2000 - 2005 (pág. 351). Caracas: Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, UNESCO.
- Regalia, M., & Moscoso, J. (2012). Un análisis crítico y propositivo de la universidad colombiana a la luz de las experiencias europeas. *Vinculos*, 9(1), 157-164.
- Resolución 2317. (1992). Mediante la cual se transforma la Fundación Universitaria de Manizales en Universidad de Manizales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 24-35.
- Restrepo, E. (2011). Técnicas etnográficas. Obtenido de Ram-wan: www.ramwan.net/restrepo/documentos/tecnicas%20etnograficas-borrador.docx
- Restrepo, E. (2014). *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Ricoeur, P. (1964). *La universidad por hacer*. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/convivium/article/viewFile/76327/98926>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera, E. N. (2013). La necesidad de mantener a la universidad alejada del ánimo de lucro. *Finanzas y Política Económica*, 5(1), 43-58.
- Rosso, C. (2008). La Universidad del siglo XXI. *Criterio Libre jurídico* 5(2), 151-164.
- Ruiz, M. (2003). Formación por competencias laborales, un reto para la universidad. *Ingenium*, 4(8), 81-85.
- Runge, A., Muñoz, D. A., & Garcés, J. F. (2013). Gerencialismo, el Sistema Universitario de Gestión Integral -SUGI- y la idea de Universidad: Reflexiones socio-críticas desde la perspectiva de los Estudios sobre Gubernamentalidad. Obtenido de Observatorio filosófico de Colombia: <http://ofcol.blogspot.com.co/2013/06/gerencialismo-el-sistema-universitario.html>
- SACES. (2015). Reporte de información. Obtenido de Sistema Nacional de Información de la Educación Superior: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-214140.html>
- Sanabria, M. (2006). *La Gestión en la Universidad Colombiana: Algunos Fundamentos*,



- Realidades, Propuestas y Oportunidades. *Revista Facultad de Ciencias Económicas* 14(1), 66-117.
- Sánchez, M. (2013). University Missions: Compatible and Complementary? Theory and empirical analysis through indicators. *Proceedings of the international conference on intellectual capital knowledge management & organizational learning*, 564-572.
- Sánchez, M. R., Medina, V., & De la Fuente, D. (2009). Mejoramiento de gestión universitaria basado en el Modelo de Sistema Viable (estudio de caso). *Revista Ingeniería*, 14(2), 59-66.
- Santos, B. d. (1998). De la idea de universidad a la universidad de ideas. En B. D. Santos, *De la mano de Alicia: Lo social lo político en la postmodernidad* (pág. 456). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. d. (1998). De la idea de universidad a la universidad de ideas. En B. d. Santos, *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad* (pág. 456). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. d. (1998). Subjetividad ciudadanía y Emancipación. En B. D. Santos, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la Posmodernidad* (págs. pp. 285–306). Bogotá: Siglo del Hombre – Universidad de los Andes.
- Santos, B. d. (2004). Tesis para una universidad pautada por la ciencia posmoderna. *Educación superior: Cifras y Hechos* 3(18), 3-6.
- Santos, B. d. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*, 13 - 70.
- Santos, B. d. (2006). La Sociología de las ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires) (págs. 13-41). Buenos Aires: Clacso - Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>.
- Scott, P. (2010). Higher Education: an overview. En E. B. Penelope Peterson, *International Encyclopedia of education* (págs. 217-228). New York: Elsevier, DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00820-4.
- Sem, A., Erkan, K., Tüysüz, F., & Kusaliç, D. (2012). Democratization of University Management for Quality Higher Education. *Procedia- social ana behavioral sciences*, 1491 - 1504.
- Serna, C. A. (2005). A propósito de algunas reflexiones sobre la universidad. *Asuntos económicos y administrativos*, N° 21, 93-100.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas* N° 27, 8 - 21.
- Soto, D. (2006). La universidad Latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, (8), 113-136.
- Soto, D. (2011). La Universidad en el Período Colonial. *Educadores criollos neogranadinos*. Tunja: Hisula, Shela.
- Stallivieri, L. (2007). El sistema de educación superior de Brasil: características, tendencias y perspectivas. *Universidades*, núm. 34, 47-61.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, (13), 65-93.
- Timaná, Queipo (1987). “La reforma que no reformó la universidad” *Educación y Cultura*, (12).
- Trindade, H. (1999). A universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis:



Vozes.

- Tünnennann, B. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad* 9(1), 103-127.
- Tünnermann, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba*. San José de Costa Rica: EDUCA.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad en latinoamerica ante los retos del siglo XXI*. Mexico: Colección Udual.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad en latinoamerica ante los retos del siglo XXI*. Mexico: Colección Udual.
- Tünnermann, C. (2012). América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. *Polis*, 18, <http://polis.revues.org/4122>.
- UCG. (2011). Plan estratégico 2011-2016. Obtenido de Universidad Casa Grande: <http://www.casagrande.edu.ec/casagrande/informacion-institucional/planestrategico-2011-2016/>
- UCG. (2012). Informe Anual 2012. Obtenido de Universidad Casa Grande: <https://www.casagrande.edu.ec/wp-content/uploads/Documento-Final-2012-low.pdf>
- UCG. (2013). Informe Anual – rendición de cuentas. Obtenido de Universidad Casa Grande - Guayaquil: <http://www.casagrande.edu.ec/casagrande/informes-anales/>
- UM. (2003). *Sistema de Planificación*. Manizales: Universidad de Manizales. <http://www.umanizales.edu.co/documentos/SistemadePlanificacion-2014.pdf>.
- UM. (2017). *Misión, visión y principios*. Obtenido de Universidad de Manizales: <http://umanizales.edu.co/mision-vision-y-principios/>
- UM. (2017b). Registro Académico “ARCA” (2° período). Manizales: Universidad de Manizales.
- UM. (2017c). Registro de docentes (1er período). Manizales: Universidad de Manizales, Dirección de Docencia.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. . Obtenido de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.
- UNILA. (12 de julio de 2012). El poeta de las Curvas. Recuperado el 30 de julio de 2017, de Universidad Federal de Integración Latinoamericana –UNILA: <https://www.unila.edu.br/es/noticias/el-poeta-las-curvas>
- UNILA. (14 de 06 de 2016). *Desempenho: Relatório de Autoavaliação Institucional de 2015*. Recuperado el 15 de 06 de 2017, de Universidad Federal de Integración Latinoamericana: <https://www.unila.edu.br/es/noticias/desempenho>
- Valbuena, P., & Rodríguez, N. (2010). Consideraciones críticas acerca de la formación por competencias en la universidades colombianas. *Teuken-Bidikay*, (1), 186-206.
- van der Sijde, P., Popma, M., & Tushune, K. (2012). The Community-Engaged University: The Case of Universities in Ethiopia. *International Journal of Business anthropology*, 3(2), 36-53.
- Varela, G. (2006). The higher education system in Mexico at the threshold of change. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 52-66.



- Vargas, J. C. (2010). Misión de la Universidad, Ethos y Política Universitaria. *Ideas Valores*, 59(142), 67-92.
- Vélez, C., Jaramillo, D., Ramírez, L., & Aranzazu, A. I. (2002). *Universidad y Verdad*. En D. M. C. Vélez de la Calle, *Universidad y Verdad* (pág. 271). Barcelona: Anthropos.
- Villacís, B., & Carrillo, D. (2011). *Estadística Demográfica en el Ecuador: Diagnóstico y Propuesta*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).
- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management & policy*, 20(3), 119-135.
- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management & policy*, 20(3), 119-135.
- Vries, W. d., & Ibarra, E. (2004). La gestión de la universidad interrogantes y problems en busca de respuesta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 575-584.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Council.50(1).
- Wallerstein, I. (2003). *Crítica del sistema mundo capitalista*. México: Ediciones Era.
- Walsh, C. (2008). *Movimientos Sociales, Universidades y Redes Decoloniales en América Latina*. (Pablo Quintero, Entrevistador). *Otros Logos – revista de estudios críticos*, N° 8, 245-259.
- Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.
- Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research*. California: Sage .
- Zárate, L. X. (2012). El telos de la Universidad colombiana. *Educación y desarrollo social*, 6(1), . DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.809>, 72 - 81.



Contenido

Introducción	30
Problema de Estudio.....	31
Objetivos.....	39
<i>Objetivo General</i>	39
<i>Objetivos específicos</i>	39
1 Marco referencial	41
1.1 Historia de la universidad occidental.....	41
1.2 Misión y finalidad de la universidad.....	45
1.2.1 <i>Reformas, tratados y asociaciones</i>	55
1.2.2 <i>La Universidad del Mercado</i>	59
1.2.3 <i>Universidad, pertinencia y participación de la comunidad</i>	74
1.2.4 <i>Universidad, comunicación y publicidad</i>	79
1.3 Marco categorial.....	83
1.3.1 <i>Historia y reformas en la educación superior en Colombia</i>	91
1.3.2 <i>Reformas en América Latina</i>	98
2 Metodología de estudio	102
2.1 Enfoque cualitativo hermenéutico etnográfico.....	102
2.2 Tipo de estudio.....	107
2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	108
2.4 Participantes.....	110
2.5 Trabajo de campo.....	111
2.5.1 <i>Fases del estudio</i>	112
2.6 Procedimiento trabajo de campo.....	112
3 Identidades plurales de las universidades latinoamericanas: entre el Contexto, el Mercado y la Razón/Saber	118
3.1 Variables o subcategorías emergentes en la categoría Contexto.....	120
3.1.1 <i>Variables o subcategorías emergentes en la categoría Mercado</i>	122
3.1.2 <i>Variables o subcategorías emergentes en la categoría Razón/Saber</i>	123
4 “Universidad Federal de Integración Latinoamericana” UNILA	125
4.1 Contexto de la Educación Superior en Brasil.....	125
4.2 Propuesta estratégica de UNILA.....	129
4.2.1 <i>Misión</i>	130
4.2.2 <i>Objetivos</i>	131
4.3 Identidades universitarias Caso UNILA.....	138
4.3.1 <i>Categoría Contexto</i>	139
4.3.2 <i>Contexto local: cultural, económico y político</i>	139
4.4 Contexto: inter/multicultural/integración.....	157



4.5	Contexto pedagógico interdisciplinar	163
4.6	Contexto: dilemas / conflictos	168
4.7	Categoría Mercado.....	170
4.7.1	<i>Aseguramiento de la calidad y resistencia a la medición</i>	170
4.7.2	<i>Influencia de factores económicos y políticas de gobierno en la pertinencia académica de los programas</i>	172
4.8	Categoría razón/saber.....	176
4.8.1	<i>Razón/saber: cognitivo – instrumental</i>	176
4.8.2	<i>Razón/saber: moral – práctica</i>	180
4.8.3	<i>Razón/Saber: Estético – Expresiva</i>	182
4.9	Análisis temático de la misión de la UNILA.....	186
4.9.1	<i>Tensiones de UNILA entre el contexto, el mercado y la Razón/Saber</i>	188
5	Universidad Casa Grande –UCG–.....	192
5.1	Contexto de la educación superior en Ecuador	193
5.1.1	<i>Estadísticas del sistema de educación superior en Ecuador</i>	194
5.2	Universidad Casa Grande	196
5.3	Propuesta estratégica Universidad Casa Grande	197
5.3.1	<i>Misión</i>	197
5.3.2	<i>Visión 2016</i>	197
5.3.3	<i>Principios y Valores</i>	198
5.4	Historia de la Universidad Casa Grande	199
5.5	Oferta académica de pregrado Universidad Casa Grande	200
5.5.1	<i>Oferta académica de posgrado Universidad Casa Grande</i>	200
5.6	Significados de las identidades universitarias latinoamericanas diversas según sus saberes, prácticas y vocaciones en relación con su cultura regional. Caso UCG	205
5.7	Categoría Contexto	205
5.7.1	<i>Contexto local: cultural, económico y político</i>	205
5.7.2	<i>Contexto: inter/multicultural/integración</i>	208
5.7.3	<i>Contexto: Pedagógico/interdisciplinar</i>	211
5.7.4	<i>Contexto: Dilemas / Conflictos</i>	213
5.8	Categoría Mercado.....	214
5.8.1	<i>Mercado: Aseguramiento de la calidad y resistencia a la medición</i>	214
5.8.2	<i>Mercado: Influencia de factores económicos, y políticas de gobierno en la pertinencia académica en la oferta de los programas</i>	218
5.9	Categoría Razón / Saber.....	222
5.9.1	<i>Razón/saber: cognoscitiva – instrumental</i>	222
5.9.2	<i>Razón/saber: moral – práctica</i>	223
5.9.3	<i>Razón/saber: estético – expresiva</i>	225
5.10	Análisis temático de la misión de la Universidad Casa Grande UCG	225
5.10.1	<i>Tensiones de UCG entre el contexto, el mercado y la razón/saber</i>	227
6	Universidad de Manizales -UM-	230
6.1	Contexto de la Educación Superior en Colombia	231
6.2	Universidad de Manizales	233
6.3	Propuesta estratégica Universidad de Manizales	235



6.3.1	<i>Universidad Moderna</i>	235
6.3.2	<i>Misión</i>	235
6.3.3	<i>Visión</i>	235
6.3.4	<i>Principios corporativos</i>	235
6.4	Historia	236
6.5	Oferta académica de pregrado Universidad de Manizales	237
6.6	Oferta académica de Posgrado Universidad de Manizales	238
6.7	La identidad universitaria en la UM.....	242
6.8	Categoría Contexto	242
6.9	Contexto local, cultural, económico y político	243
6.9.1	<i>Contexto: inter/multicultural/integración</i>	258
6.9.2	<i>Contexto: pedagógico/interdisciplinar</i>	260
6.9.3	<i>Contexto: dilemas / conflictos</i>	263
6.10	Categoría mercado	265
6.10.1	<i>Mercado: aseguramiento de la calidad y resistencia a la medición</i>	265
6.10.2	<i>Mercado: influencia de factores económicos, y políticas de gobierno sobre pertinencia académica de los programas</i>	272
6.11	Categoría razón/saber	274
6.11.1	<i>Razón/saber: cognoscitiva – instrumental</i>	274
6.11.2	<i>Razón/saber: moral –práctica</i>	277
6.11.3	<i>Razón/saber: estético - expresiva</i>	280
6.12	Análisis temático de la misión de la UM	284
6.1	Tensiones de la UM entre el contexto, el mercado y la razón/saber	285
7	Desafíos de las universidades latinoamericanas para afrontar las tensiones	287
7.1	Hitos más representativos en la configuración de las identidades de las tres instituciones - UNILA - UCG - UM	288
7.2	Primer hito, las fundaciones	289
7.2.1	<i>Propósitos fundacionales de la Universidad Casa Grande UCG</i>	290
7.2.2	<i>Propósitos fundacionales de la Universidad de Manizales UM</i>	291
7.3	Segundo hito: cambios legislativos en la educación superior.....	293
7.3.1	<i>Cambios legislativos que produjeron transformaciones en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA</i>	293
7.3.2	<i>Cambios legislativos que produjeron transformaciones en la Universidad Casa Grande UCG</i>	295
	Tránsitos y devenires de la universidad, multidiversa, pluridiversa a la universidad trans–formada/transversa	297
	Los modelos	300
	<i>La universidad francesa</i>	301
	<i>La universidad moderna</i>	301
	<i>La universidad norteamericana</i>	301
	<i>La universidad latinoamericana</i>	302
	<i>La tendencia hacia la representación de una universidad corporativa/empresarial</i> ...	304
	<i>La tendencia hacia la representación de la universidad decolonial/plural</i>	306



<i>Momentos de intersección entre el sujeto latinoamericano y la configuración de la universidad latinoamericana</i>	307
De la uni–multi–pluri a la universidadtrans–formada/transversa.....	311
Desafíos de las universidades trans–formadas/transversas.....	320
Trabajos citados.....	325
Anexos.....	344
Anexo 1: Técnicas e instrumentos.....	344
Anexo 2: Consentimiento informado	344
Anexo 3: Momentos de la investigación	344
Anexo 4: Relatos	344
Anexo 5: Codificación en Atlas-ti.....	344
Anexo 6: Rutinas fotográficas.....	344
Anexo 7: Diarios de campo.....	344
Anexo 8: Estado del arte.....	344
Anexo 9: Videos de presentación de las universidades	344

Lista de tablas

Tabla 1. Planes Nacionales de Desarrollo para la Educación.....	94
Tabla 2. Misiones internacionales en Colombia.....	98
Tabla 3. Estadísticas Instituciones de educación superior en Brasil	126
Tabla 4. Datos relevantes de Foz de Iguazú	128
Tabla 5. Estadísticas Instituciones de educación superior Estado de Paraná	128
Tabla 6. Tabla. Oferta académica de grado Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA.....	132
Tabla 7. Oferta académica de posgrado Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA.....	133
Tabla 8. Estadísticas de estudiantes matriculados de UNILA.....	134
Tabla 9. Estadísticas de posgrados de UNILA.....	134
Tabla 10. Cursos de Posgrados Stricto Sensu	136
Tabla 11. Cursos de posgrados lato sensu	136
Tabla 12. Análisis de la misión de la UNILA	187
Tabla 13. Evolución anual de la matrícula de pregrado	194
Tabla 14. Institutos y Universidades por tipo de sostenimiento.....	195
Tabla 15. Datos generales de Guayaquil	195



Tabla 16. Universidades de Guayaquil.....	196
Tabla 17. Oferta Académica Universidad Casa Grande. Programas de pregrado	201
Tabla 18. Programas de posgrado. Régimen académico 2013.....	202
Tabla 19. Posgrados - régimen académico 2009	202
Tabla 20. Estadísticas Universidad Casa Grande - 2016.....	204
Tabla 21. Análisis categorial de la misión de la UCG.....	226
Tabla 22. Instituciones de educación superior principales – 2015	232
Tabla 23. Matricula total por sector.....	232
Tabla 24. Crecimiento matrícula por nivel de formación.....	232
Tabla 25. Datos generales de Manizales	233
Tabla 26. Instituciones educativas de Manizales respecto a otros niveles	233
Tabla 27. Estudiantes en los pregrados Universidad de Manizales - 2017	240
Tabla 28. Estudiantes de posgrados Universidad de Manizales - 2017.....	241
Tabla 29. Personal docente Universidad de Manizales	242
Tabla 30. Análisis de la misión de la UM	284

Lista de figuras

Figura 1. Identidades universitarias.....	85
Figura 2. Proceso metodológico hermenéutico etnográfico	106
Figura 3. Herramientas de recolección de la información.....	109
Figura 4. Características de los casos abordados.....	110
Figura 5. Ubicación de los contextos de los casos estudiados.....	111
Figura 6. Matriz de análisis	115
Figura 7. Toma de pantalla.....	116
Figura 8. Subcategorías emergentes de la categoría Contexto	121
Figura 9. Líneas de fuerza tendenciales de articulación entre la categoría Contexto, con las categorías Razón/Saber y Mercado	121
Figura 10. Subcategorías emergentes en la categoría <i>mercado</i>	122
Figura 11. Líneas de fuerza tendenciales de articulación entre la categoría <i>mercado</i> , con las categorías <i>contexto</i> y <i>razón/saber</i>	123
Figura 12. Subcategorías emergentes en la categoría <i>razón/saber</i>	123



Figura 13. Líneas de fuerza tendenciales de articulación entre la categoría <i>Razón/Saber</i> , con las categorías <i>Contexto</i> y <i>Mercado</i>	124
Figura 14. Representación de la Universidad.....	312
Figura 15. Representación de la Multiversidad.....	313
Figura 16. Representación de la Pluriversidad.....	315
Figura 17. Universidades trans-formadas/transversas.....	322

Lista de gráficas

Gráfica 1. Cupos 2010 - 2016.....	135
Gráfica 2. Grado de los docentes en todos los programas de UNILA.....	135
Gráfica 3. Cupos en los cursos de posgrados Lato Sensu.....	137
Gráfica 5. Evolución de la tasa bruta de matrícula universitaria (porcentajes).....	195

Lista de fotos

Foto 1. Triple Frontera.....	138
Foto 2. Comunidad universitaria UNILA.....	139
Foto 3. Proyecto de construcción del campus universitario UNILA.....	140
Foto 4. Paredes en la sede de UNILA.....	141
Foto 5. Vila A, Sede administrativa.....	141
Foto 6. Sede Jardín Universitario.....	142
Foto 7. Parque Tecnológico Itaipu –PTI–.....	143
Foto 8. Condena ataque racista contra joven haitiano en Brasil.....	145
Foto 9. Sede académica UNILA “Jardim Universitario”.....	146
Foto 10. Carteles en las paredes.....	148
Foto 11. Sitio autorizado para la venta de productos por parte de los estudiantes – Jardim universitario.....	150
Foto 12. Pasillos de la universidad – Jardim Universitario.....	150
Foto 13. Puerta principal de ingreso a las instalaciones de la universidad.....	152



Foto 14. Cartel de la UJS - União da Juventude Socialista en los pasillos de la universidad	155
Foto 15. Grafitis y carteles que denuncian e invitan a la crítica.....	156
Foto 16. Pasillos de la universidad	157
Foto 17. Pasillo de ingreso que une el exterior con el edificio principal de esta sede de la Universidad.....	158
Foto 18. Afiches, invitaciones, conferencias, cátedras	160
Foto 19. Mural central de la sede del Parque tecnológico Itaipu PTI	162
Foto 20. Parte exterior de la sede y puerta principal de ingreso.....	162
Foto 21. Clases al aire libre que promueven la participación de estudiantes	164
Foto 22. Ubicación de las oficinas de los institutos que integran la estructura de la universidad	166
Foto 23. Paro realizado en junio de 2016, para mantener las becas y las residencias estudiantiles, y mejorar la seguridad	169
Foto 24. Hidroeléctrica ITAIPU Binacional	172
Foto 25. Panorámica de las instalaciones usadas por la UNILA.....	173
Foto 26. Pasillo que une los bloques de clase de UNILA en la sede del PTI.....	181
Foto 27. Cuadro ubicado en una de las paredes de la oficina de la vicerrectoría.....	185
Foto 28. Ciudad de Guayaquil.....	192
Foto 29. Comunidad universitaria Universidad Casa Grande UCG.....	205
Foto 30. Pasaje de ingreso Universidad Casa Grande UCG	208
Foto 31. Instalaciones UCG	209
Foto 32. Instalaciones UCG	211
Foto 33. Ingreso UCG	219
Foto 34. Plaza central UCG.....	220
Foto 35. Cartelera institucional UCG	221
Foto 36. Ciudad de Manizales	230
Foto 37. Comunidad universitaria UM.....	242
Foto 38. Equipo de baloncesto de profesores y administrativos	247
Foto 39. Actividades culturales realizadas en las instalaciones de la Universidad	248
Foto 40. Espacios deportivos y eventos musicales en el hall de la UM	249
Foto 41. Comparsas semana cultural.....	250
Foto 42. Plazoleta interna, ingreso principal a la UM y construcción de la nueva torre institucional	251



Foto 43. Servicios de apoyo estudiantil situados en la sede principal de la UM.....	252
Foto 44. Zonas verdes alrededor de las instalaciones de la Universidad	253
Foto 45. Elecciones al consejo superior de la UM, campañas de las planchas que se inscribieron en el proceso democrático	255
Foto 46. Pasillo principal al ingreso a la cafetería, lugar donde se realizan la mayoría de eventos institucionales, en este caso, campaña al Consejo Superior.....	256
Foto 47. Aula de conferencias 336	257
Foto 48. Plazoleta interior	259
Foto 49. Estudiantes en diferentes momentos y actividades institucionales	261
Foto 50. Pasillo principal al ingreso a la cafetería.....	262
Foto 51. Cuadros con la resolución de acreditación institucional obtenida en 2015.....	267
Foto 52. Fachada de la UM	268
Foto 53. Salón de clase donde se realiza el diplomado para líderes de la universidad	269
Foto 54. Profesores en diferentes actividades institucionales	270
Foto 55. Eventos sociales y académicos de la UM	270
Foto 56. Ingreso sede principal UM	272
Foto 57. Pasillos de la Facultad de Ciencias Sociales	274
Foto 58. Fotografías de los rectores desde su fundación en el año 1972	276
Foto 59. Actividad académica en la que participan estudiantes y profesores	277
Foto 60. Plazoleta interior	278
Foto 61. Portería del ingreso de la UM	279
Foto 62. Cartelera de las Asociación sindical de profesores UM ASPROFUM	280
Foto 63. Salas de reuniones, espacios de descanso e integración.....	281
Foto 64. Grupos de estudiantes en diferentes momentos	282
Foto 65. Eventos que apoyan a micro empresarios sociales y ambientales	283

Introducción

Las aproximaciones sucesivas que ha tenido esta investigación se han ido acercando a una perspectiva epistémica decolonial sobre las identidades de la Universidad Latinoamericana Contemporánea, debido a la ampliación de la teoría propiciada por la revisión de literatura y el aporte de los seminarios en el doctorado,

Se inició con un tema amplio: *La idea de universidad entre el discurso y la identidad*. Este ámbito de indagación, sin embargo, fue cuestionado por mi posición como Directora de Docencia de la Universidad de Manizales y como Publicista de profesión. Estas características personales convocaron motivos del quehacer laboral que aún están presentes como necesidades de exploración en esta tesis Doctoral.

Además, de forma simultánea y en medio del trayecto de los diálogos con la Directora de esta tesis, surgió otra categoría como era la de *gestión del conocimiento*. Como resultado de ello, se presentaron otras propuestas temáticas:

- Los discursos de la universidad sobre los procesos de gestión del conocimiento, la gestión organizacional y comunicacional en la Universidad de Manizales.
- La identidad de la universidad actual entre la gestión del conocimiento y su representación discursiva en los medios de comunicación—caso: Universidad de Manizales Identidades de la Universidad Contemporánea Latinoamericana: imagen, concepto y prácticas desde la perspectiva de la gestión publicitaria y comunicativa. Caso: Universidad de Manizales.



- Identidades de la Universidad Latinoamericana Contemporánea, entre la gestión comunicacional y publicitaria –tensiones decoloniales– Caso Universidad de Manizales.
- Identidades de las universidades latinoamericanas, entre la razón, el mercado y el contexto. Casos: Universidades Latinoamericanas (Ecuador – Brasil – Colombia).

Entre las tensiones emergentes que la fase de problematización y la primera exploración bibliográfica, se destaca el modelo de universidad moderna, propio de los procesos de colonización europea y raiocéntrica y los contextos latinoamericanos de Educación superior en los que el saber tiene otra condición representada en su historia, en sus escenarios y en las condiciones sociales de sus actores.

Hacer un estudio sobre las Identidades de la Universidad Latinoamericana implica hacer una búsqueda en la formulación de las misiones en las instituciones, en los contextos de las universidades latinoamericanas. Para lo cual fue preciso tener en cuenta la apertura de estas universidades a una realidad problemática y cambiante en las dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales que consideramos cruciales para el desarrollo de esta tesis.

Problema de Estudio

Quisiera partir de una consideración de Castells (2002):

En un mundo globalizado como el nuestro, la gente se aferra a su identidad como fuente de sentido de sus vidas. Eso dicen los datos y eso revelan los conflictos sociales o violentos, que configuran el mapa dramático de una humanidad convulsionada y que se remiten casi siempre a la defensa de identidades agredidas. Cuanto más abstracto se hace el poder de los flujos globales de capital, tecnología e información, más concretamente se afirma la experiencia compartida en el territorio, en la historia, en la lengua, en la religión y, también, en la etnia. El mito universalista de los racionalismos liberal y marxista ha sido desmentido por la experiencia histórica. La cuestión que se plantea entonces, es la de las condiciones de su comunicación en un futuro compartido. Pero pensar la relación de identidades en su diversidad exige su reconocimiento previo (p. 15).

La identidad como invención de la modernidad, buscó anclar en un puerto seguro a un ser humano con una inmensa necesidad de certeza, que le otorgara una razón de ser y de

existir en el mundo. La universidad no ha sido ajena a esta realidad y ha respondido, coexistido y replicado esta realidad para enfrentar una sociedad cuya necesidad es el “progreso”, en una economía basada en el consumo y la eficiencia, lo que insta formas de actuar según una racionalidad cognitivo–instrumental, que privilegia una forma de ver el mundo para intervenirlo mediante saberes técnico–instrumentales.

Esta visión de la realidad ha concebido a la universidad como una institución que debe responder a las dinámicas de la sociedad actual que busca afanosamente su evolución a través de mecanismos que le permitan evidenciar un progreso basado en la eficiencia. La mano del mercado ha ingresado a la Educación mediante la apropiación de lógicas administrativas, rentables que desplazan las reflexiones académicas, sociales y culturales.

Esta postura es insuficiente y parcial para afrontar una realidad compleja y cambiante que debe ser comprendida en su historia. La Universidad ya no es la única dueña del saber ni la única con licencia para producir conocimiento. Han surgido nuevas instituciones capaces de responder con eficacia a las exigencias del mundo actual, pero estas tampoco han proporcionado nuevas lecturas de las racionalidades subordinadas que el pensamiento ilustrado ha marginado en estas instituciones del conocimiento.

La Universidad Latinoamericana ha leído sus orígenes históricos en los teóricos de la universidad de Occidente. Ha estado influida por la mirada eurocéntrica, que fundamentó su constitución y su funcionamiento en propuestas de una ciencia universal y hegemónica, hoy interpelada por la diversidad cultural de los países del Sur. Es así como Tirso Mejía-Ricart (1981) reconoce en la herencia europea el principio de nuestras universidades:

Todas las universidades de Hispanoamérica fueron fundadas con posterioridad al inicio del Concilio Tridentino (1545), el cual puede considerarse el punto de partida de la contrarreforma en el occidente católico. Las universidades de los siglos XVI y XVII tuvieron como metas principales garantizar la unidad religiosa y la lealtad irrestricta a la corona española y se relegaba a un segundo plano la formación científica... Fieles a la tradición de Salamanca que la heredaba a su vez de Bolonia, las universidades “reales” latinoamericanas fueron inicialmente de “estudiantes” aunque en forma más atenuada, ya que estos no estaban en el principal organismo de gobierno colegiado: el senado. Su influencia se reducía más bien a participar en la designación de los profesores (pág. 355).

Sin embargo, Enrique Dussel (2013) presenta una versión distinta, pues señala que la primera universidad registrada en la historia de la humanidad nace en África. La UNESCO en “Aprender a ser” rescata la tradición educativa asiática, de las “Escuelas Brahmánicas Como las universidades más antiguas del mundo (Tünnermann, 2003, pág. 16).

Es así como la “idea de universidad”, presente en la historia de occidente, ha penetrado la universidad latinoamericana, que ha sido interpretada de diferentes maneras, unos han centrado su importancia en su capacidad de creación, y otros en su capacidad de formar un espíritu crítico.

En la actualidad, la misión de la universidad es atravesada por demandas y encargos sociales de modo que sus funciones con respecto al saber, la formación humana, el respeto por la diferencia en la cátedra y el pensamiento han perdido relevancia, por el afán de resultados inmediatos de acuerdo con la racionalidad administrativa y productiva que las determina en el enfoque economicista. La Universidad empieza a afectarse en su identidad fundante, lo que la ha llevado a diferenciarse poco de otras instituciones del sistema educativo y de otras instituciones financiadas por el sector privado, que tienen entre sus objetivos la formación, la investigación y la intervención social. Santos (1998) señala:

La universidad no puede dejar de perder la centralidad, tal vez porque a su lado van surgiendo otras instituciones que le disputan con éxito algunas de las funciones, tal vez porque presionada por la “sobrecarga funcional” está obligada a diferenciarse internamente con el riesgo permanente de la descaracterización (p. 255).

Esta descaracterización es lo que Santos denomina crisis de hegemonía de la universidad, pues la necesidad de la formación de masas para responder a las necesidades de los sectores productivos origina la dicotomía: alta cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría-práctica.

De la misma forma, las crisis del capitalismo y el “sistema mundo” del que habla Wallerstein (2003), que actualmente contextualiza el panorama internacional, según lo expresado en el informe de Wallerstein (1996) donde la crisis sistémica del modelo incluye la crisis del empleo. Las transformaciones afectan también la promesa de formación profesional para el trabajo que, en el entorno latinoamericano adquiere connotaciones preocupantes para la legitimidad de la formación/empleo. Santos (1998) señala que la

educación para el trabajo constituyó el modelo de la universidad de masas, el cual ha tenido como prioridad responder a la formación de un talento humano capaz de cumplir con las exigencias del mercado, relegando a un segundo plano la formación de una conciencia crítica.

Así la educación que inicialmente era transmisión de alta cultura, formación del carácter, modo de aculturación y de socialización adecuada al desempeño de la dirección de la sociedad, pasó a ser también educación para el trabajo, enseñanza de conocimientos utilitarios, de aptitudes técnicas especializadas capaces de responder a los desafíos del desarrollo tecnológico en el espacio de la producción (pág. 236).

El fin más noble de la universidad es responder al principio de la razón, responder a las exigencias Aristotélicas de la metafísica, cuya búsqueda se centraba en encontrar las raíces, los principios o las causas. Derrida, citando a Heidegger, lo llama el tiempo de la “incubación”, pues no se podía pensar la universidad moderna sin pensar en el principio de la razón (Derrida, 1983).

La universidad hoy es el lugar de la ciencia moderna y por eso es llamada la institución de la tecno-ciencia, que ha puesto en juego el principio de la razón, pues la investigación que en ella se gesta se centra en fines que en muchos casos solo obedece a intereses particulares desplazando “la investigación “fundamental”: investigación desinteresada, con vistas a aquello que no estaría destinado a ninguna finalidad utilitaria” (Derrida, 1983, pág. 5), es por ello que, en la actualidad, es difícil encontrar los límites o “imposible distinguir entre programas que se desearía considerar “nobles” o técnicamente provechosos para la humanidad y otros que resultarían destructores” (Derrida, 1983, pág. 6).

La institución de la tecno-ciencia se adapta a las exigencias del contexto de manera efectiva, no cuestiona la realidad y responde a los desafíos de las empresas del mercado y a las demandas económicas de la banca multilateral. O es una institución que, fiel a sus principios misionales, reivindica y defiende los derechos de su cultura y construye sus idearios y convicciones con su comunidad. Esta tensión obedece a dos modelos, el de la modernidad profesionalizante o el de la actualidad en perspectiva social y comunitaria.



Igualmente, esta contradicción dialógica se refleja en un modelo de universidad que se fundó y se desarrolló en Latinoamérica sin un previo replanteamiento de sus fundamentos teóricos, y siguió las huellas del modelo español y francés.

Por ello, queremos retomar aquí esta deuda conceptual pendiente de fundamentar. Se trata de conocer las identidades de la Universidad latinoamericana contemporánea en medio de los tenses como son el mercado, la razón y el contexto.

Los criterios que se le exigen a esta universidad en la región se ubican en este análisis de universidad como el centro de la transmisión de la cultura, donde la humanidad adquiere la sensibilidad para interpretar su momento histórico, que se ha resquebrajado por la necesidad de formación para el mundo laboral. Esta misión soporta el “deber ser” de la universidad contemporánea, por lo cual Santos (1998) sostiene que:

La respuesta de la universidad a esta transformación consistió en intentar compatibilizar en su seno la educación humanística y la formación profesional y compensar así la pérdida de centralidad cultural provocada por el surgimiento de la cultura de masas con el esfuerzo de la centralidad en la formación de la fuerza de trabajo especializada (pág. 236).

El ex Rector de la Universidad de Brasilia, profesor Cristovam Buarque (2003), en su obra “La Universidad en la encrucijada” establece el reto de la universidad frente a cinco grandes cambios que deben suceder en ella para retomar el rumbo:

Cerca de 800 años después de su creación, las universidades tienen que entender que los cambios tienen que ocurrir en cinco áreas principales que son (Buarque, 2003):

- a. Volver a la vanguardia de la producción de conocimiento crítico;
- b. Que permita asegurar el futuro de sus estudiantes;
- c. Recuperar el papel de principal centro de distribución del conocimiento;
- d. Asumir el compromiso y la responsabilidad ética para el futuro de la humanidad sin exclusiones;
- e. Reconocer que la universidad no es una institución aislada, sino que forma parte de una red global.

La “misión” o el “deber ser” de la universidad en occidente se basa en la modernidad, pues le otorga dirección (única), un rumbo incuestionable (predecible); pero si se piensa la



universidad como un espacio intercultural donde se habita, se construye y se disemina la cultura, el “deber ser” no permite abordar otras realidades y enfoques fundamentales en la búsqueda de nuevos rumbos. El presente estudio busca identificar esas “misiones” de la universidad latinoamericana formadora de “identidades” en la sociedad glocal.

En este sentido, se entrelaza una categoría fuerza en esta investigación, las identidades, reciente en su teorización y polémica en el debate. La identidad es una invención moderna (Bauman, *Identidad*, 2007) donde cada persona(o institución) se reconoce como parte de un colectivo. La identidad tiene tantas aristas que hoy no se puede catalogar como un concepto claro y delimitado universal y unívocamente. Más bien, su significado migra a cada instante como las múltiples identidades que hoy buscan un espacio donde habitar y en vez de estacionarse, devienen (Guattari & Deleuze, 2004).

La universidad “es lo que representa” a través de sus prácticas y discursos que se van construyendo a partir de las múltiples relaciones que se dan en ella. En esta encrucijada de saberes, experiencias, realidades, opiniones y emociones se van dando maneras de actuar, reaccionar y pensar. En estas prácticas surgen las “identidades” (en plural) como “expresión”, “identificación” o “significación”. Al respecto, Hall (2003) sostiene que:

La «identidad» como el punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (p. 19).

Estos discursos circulan de diferentes formas en el aula de clase, en los documentos oficiales (Proyecto educativo, Plan de desarrollo, Syllabus) en los medios de comunicación de la organización, en los medios publicitarios para *convencer/persuadir* a la comunidad, que hace parte de una colectividad que la *representa* y la *identifica*.

La *Universidad*, en el contexto *latinoamericano*, pretende mantener los orígenes de una institución moderna de la ilustración, que busca la verdad a través de la ciencia, en tensión, con una *Universidad* en un contexto *latinoamericano* que deviene en tensión entre la identidad impuesta por el mercado que busca la profesionalización y la que busca

reconstruir sus saberes ancestrales, culturales, estéticos y rescatar el sentido común más allá de los metarrelatos impuestos por la modernidad, anclando *misiones* donde se yuxtaponen múltiples *Identidades*.

La mayoría de los autores no dudan al afirmar, como ya se había expresado, que “la identidad es una invención moderna” (Bauman, 1996, pág. 41). Esto es principalmente porque “la identidad entró en la mente y la práctica moderna vestida desde un principio como una tarea individual” (Bauman, 1996, pág. 42). La modernidad le confió la tarea de la formación del ser al individuo, aunque estuvo mediada por una multitud de expertos y entrenadores. También se cree que la identidad es predicada por la lógica moderna de la diferencia, en la cual el término subordinado es visto como constitutivo de, y necesario para el dominante (Grossberg, 1996, en Escobar, 2006).

Interpretando a Edgar Garavito en sus escritos póstumos sobre transcurividad y retomado por Vélez de la Calle, Jaramillo, Ramírez y Aranzazu (2002) en el texto “Universidad y Verdad”, es preciso dejar que la institución universitaria se desprenda de su “identidad única”, para “validar la intuición como una forma de conocimiento que escapa a las prescripciones de la lógica, la de rescatar la autonomía del discurso y del sujeto subjetivado sobre sus determinaciones culturales que pueden aportar al cambio en Educación Superior” (Vélez, Jaramillo, Ramírez, & Aranzazu, 2002, pág. 41).

Pues, si el «problema *moderno* de la identidad» era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el «problema *posmoderno* de la identidad» es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones (Bauman, 2003). Así las *Identidades* producto de las múltiples posibilidades, opciones y miradas que habitan en la universidad, no esperan encontrar un puerto seguro, estable e inmutable; surgen de las diferentes culturas que la universidad reconoce o debería reconocer. Es así como la comunicación en todas sus formas, aquella que se origina en su interior y fuera de ella, ejercen una fuerza vital para dimensionar de manera crítica las relaciones que se reproducen en su interior, entre las personas que buscan identificarse con proyectos y con ideales que los representen en la sociedad. Según Derrida (1983):

Durante más de ocho siglos, “*universidad*” ha sido el nombre dado por nuestra sociedad a una especie de cuerpo suplementario que ha querido a la vez proyectar fuera



de sí misma y conservar celosamente en sí misma, emancipar y controlar. Por ambas razones, se supone que la universidad representa la sociedad. Y, en cierto modo, ha reproducido su escenografía, sus metas, sus conflictos, sus contradicciones, su juego y sus diferencias y el deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo. Pero con la relativa autonomía de un dispositivo técnico, este artefacto universitario no ha reflejado la sociedad más que concediéndole la oportunidad de la reflexión, es decir también de la disociación (pág. 11).

La universidad debe estar abierta a la realidad y a la utopía. Su vocación es ser capaz de hacer puentes entre el conocimiento científico y los saberes culturales. No excluye porque en su reflexión cohabitan los contrarios. Es una institución capaz de reaprender para reconocer las identidades que por mucho tiempo han sido ocultadas por el conocimiento hegemónico que no ha permitido conocer a fondo los saberes ancestrales de comunidades que construyen una sociedad que reconozca las diferencias. La universidad debe recobrar su legitimidad reconfigurando los campos de actuación y sus alcances. Para Santos (1998):

Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación- acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta constituye una decisiva innovación en la construcción de una universidad postcolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada (pág. 40).

Esta propuesta busca romper, acercarse, buscar y reconocer una institución clave en el desarrollo de la región en un contexto global. Ante la pregunta: *¿Cuáles son o serían las identidades de la universidad latinoamericana entre la razón el mercado y el contexto?* no se espera una única respuesta pues la dinámica actual y la influencia de múltiples factores obligan a comprender varias dimensiones significativas del entorno que la legitiman.

Ante las exigencias del estudio y como marco referencial preliminar, se busca abordar las siguientes categorías provisionales:

- Identidades de la Universidad Latinoamericana.
- Razón, mercado y contexto.

Adicionalmente la revisión de la literatura y su sistematización como estado del arte, respalda investigativamente este problema de estudio, dado que en el acumulado de lo investigado se ha delimitado con mayor relevancia y pertinencia el estado del saber preexistente al respecto.

El campo de estudio de las identidades de la Universidad Latinoamericana Contemporánea no está dado, pero se requiere encontrar conceptos y prácticas que la visibilicen y permitan aproximarse a las identidades de las propuestas académicas y de gestión que incluyen prácticas, decires y sentires de las comunidades que las integran.

El presente estudio busca interpretar la realidad de las universidades Latinoamericanas preguntándose si tienen una identidad propia o son réplicas de los modelos europeos; si el mercado, la razón y el contexto han instaurado en la universidad diferentes misiones, propósitos y finalidades; o, por el contrario, si conservan los modelos eurocéntricos de su conformación inicial; o si son la razón y el mercado las identidades que marcan las tendencias educativas de la universidad latinoamericana; o si hay diferencias identitarias en las tendencias constitutivas y contextuales de las universidades latinoamericanas entre la razón y el mercado; y cuáles son los perfiles identitarios de las universidades latinoamericanas en su contexto de actuación.

Objetivos

Objetivo General

Conocer las identidades plurales de la universidad latinoamericana contemporánea por medio de estudios de casos, identificando las tensiones generadas entre el saber, el mercado y el contexto.

Objetivos específicos

- Identificar hitos o elementos que representan las identidades de la universidad latinoamericana a partir del rastreo de experiencias significativas contemporáneas.

- Significar identidades universitarias latinoamericanas diversas fundamentando una perspectiva decolonial de saberes, practicas, vocaciones pertinentes a la orientación de nuevas relaciones de la Universidad con la cultura regional.
- Interpretar las posibles tensiones que se producen entre el saber, el mercado y el contexto, a través del estudio de universidades significativas en América Latina.

1 Marco referencial

Ante el proyecto humanista de la Modernidad surge una pluralización de los paradigmas de racionalidad, una sospecha sobre la idea de representación de unas realidades que se nos anuncian más bien fragmentarias y plenas de simulacros (Escobar M. R., 2007).

El rastreo y el análisis de la literatura relacionada con el estudio de las identidades de la universidad latinoamericana entre la razón el mercado y el contexto se encontraron elementos interesantes para construir un marco referencial que soporta teóricamente el estudio.

1.1 Historia de la universidad occidental

Quisiera abordar aquí algunas ideas sobre la universidad y la forma como fueron producidas y apropiadas en Latinoamérica en el siglo XIX y principios del XX, y su relación con la “formación para la mayoría de edad”, gracias a la acción pedagógica de maestros investigadores (Muñoz, 2005, pág. 2). Esta idea de formación se encuentra en los planteamientos de Karl Jaspers (Jaspers, 1959), que propone una idea de universidad, cuya misión principal es la formación de personas con un espíritu crítico mediante la dinamización del conocimiento producido de manera científica.

Las tres funciones de la universidad para Jaspers son la investigación, la formación y la enseñanza (Jaspers, 1959). Desde esta perspectiva, la reflexión de Muñoz (2005) busca relacionar los principios de Jaspers con grandes momentos que han originado movimientos en el contexto Latinoamericano.

En los actuales momentos históricos, donde parece cobrar cada vez mayor vigencia la idea de la “crisis de la modernidad”, la búsqueda de alternativas recae en la necesaria reconstrucción de memorias y mentalidades que permitan procesos de identificación y resignificación de visiones de mundo (reconstrucciones de los mundos de la vida), que en el caso concreto de las universidades latinoamericanas, dé como resultado ejercicios de investigación que permitan recontar la historia, no como acto folclórico de remembranza, sino como acción de recuperación de aquello que aún tiene algo que decir (como horizonte de sentido), en la comprensión de nuestra cotidianidad (Muñoz, 2005, pág. 12).

Un examen histórico de la universidad hace énfasis en el sistema organizativo de la institución medieval, y en cómo éste ha forjado las claves que sustentan el deber ser de las universidades actuales (Moncada, 2008). El nacimiento de la Universidad occidental ha transitado por grandes etapas definidas en el tiempo, como la universidad medieval, la universidad del renacimiento, la napoleónica, y la moderna y las características de las universidades latinoamericanas con sus retos y los problemas que la aquejan, como la autonomía, la internacionalización, la financiación, y la calidad.

Esta reflexión histórica invita a volver al concepto original de universidad que se afianza en la modernidad: “No hay nada más original que regresar a los orígenes, y en este sentido el origen de las *universitas* nos brinda grandes luces sobre el papel que juega la universidad contemporánea” (Moncada, 2008, pág. 148). Unir, estrechar los lazos entre los universitarios de todos los países con el fin de contrarrestar los particularismos y fomentar la ayuda entre los pueblos, a través de acciones de servicio de la ciencia y la cultura. “La unión de la verdad, junto con ese cuerpo de doctrina y ese ambiente de cultura característico que busca la unificación del saber” (Moncada, 2008, pág. 148).

El surgimiento de la universidad Latinoamericana para María Mercedes Molina (2008) tuvo que transitar por grandes momentos que marcaron hechos trascendentes para la universidad y la sociedad:

La universidad tradicional. Las primeras instituciones en la Colonia, eran copias de las universidades Pontificias de Salamanca y Alcalá de Henares, en las que predominaba el pensamiento aristotélico-tomista en la enseñanza. Su multiplicación, en los siglos XVII y XVIII se debió a los Jesuitas, cuyo propósito era formar una élite en los valores y las ideas de la contrarreforma católica tridentina.

El Modelo modernizante. La Reforma de Córdoba de 1918 es el paso de transición de la universidad tradicional a la modernizante sin que en esta última desaparezcan todos los rasgos de la primera. Esta reforma fue uno de los principales cuestionamientos de las universidades y señaló el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX, y el auge de las clases medias urbanas.

Este modelo de universidad se mantuvo vigente durante la primera mitad del siglo XX, cuando surge una nueva idea de universidad con los programas de la Alianza para el Progreso. La universidad tradicional no llenaba las ambiciones de los Estados Unidos que había ingresado en la nueva repartición del mundo, gracias a la idea del presidente Truman, que pensaba que el desarrollo de los países atrasados debía hacerse mediante la tutela de los países desarrollados, y a los Estados Unidos le había correspondido Latinoamérica y el Caribe (Beltrán, 2006).

Atcon, asesor norteamericano, con una misión especial en los años sesenta, del siglo XX, analizó la universidad latinoamericana; y en su informe describió el funcionamiento y marcó las pautas para la transformación en una nueva modalidad basada en patrones estadounidenses (Molina, 2008, pág. 135).

Este proceso se expresó en la universidad por medio de seis aspectos que afectaron la constitución y el funcionamiento de la universidad en Latinoamérica:

Racionalización de los servicios, ampliación de las especialidades técnicas y de las ciencias sociales, producción de profesionales en la cantidad y calidad que el sector moderno demande, selección rigurosa y mayor dedicación académica de los profesionales incorporados, vinculación estrecha con centros extranjeros a través de programas comunes, financiamientos, becas intercambio de profesores, y adecuación de los contenidos de la enseñanza a las pautas de desarrollo de la ciencia y la tecnología a nivel mundial (Molina, 2008, pág. 139).



En Colombia, las décadas de los sesenta y los setenta marcaron momentos cruciales en la configuración política, académica y financiera de la universidad. El trabajo realizado por Acevedo (2012) muestra esta realidad en un estudio documental en el que alude al eje de reflexión la literatura de la revista Mito y a las obras de dos escritores colombianos, Rafael Gutiérrez Girardot y Rafael Humberto Moreno Durán. Gutiérrez Girardot (1986, citado por Acevedo, 2012), explicó los problemas de la universidad contemporánea en tres tesis:

La primera tesis consiste en que bajo el impulso del movimiento estudiantil del 68, que pretendió acabar con una tradición secular universitaria en Europa, las impulsivas y fracasadas reformas impusieron una mayor o menor democratización de la Universidad (como en Francia y en la República Federal de Alemania) que en la praxis se convirtió en una burocratización y, finalmente, en una profunda perturbación de la investigación y la docencia, que no fue compensada por ninguna de las expectativas que despertó la reforma (Acevedo, 2012, pág. 31).

La segunda tesis de Gutiérrez, tiene que ver con:

El desarrollo de la ciencia pura y desinteresada en el alma máter, único impulso fecundo para la vida académica de las instituciones universitarias. El problema consiste en que las condiciones para que haya una relación adecuada entre Universidad y sociedad en estos países de lengua castellana no se solucionan institucionalmente. Pues el menosprecio de la ciencia y de la cultura, que es una consecuencia inmediata del rechazo de las cosas y del rencor, sólo puede ser superado por una reflexión histórica y *sine ira* sobre un elemento sustancial de las sociedades hispánicas, esto es, la religión católica en su versión española contrarreformista y como una institución de poder terrenal que, en beneficio del dogma, constituyó un factor esencial del estatismo de las sociedades hispánicas (Acevedo, 2012, pág. 33).

Y la tercera tesis de Gutiérrez Girardot es:

Odio, tergiversación, simulación, dogmatismo y polarización de la vida social y cultural, más la violencia de *le sacré*, son precisamente los elementos contrarios a la libertad del saber, a la búsqueda del conocimiento, al ethos intelectual, a la tolerancia y a la crítica, esto es, a lo que constituye la Universidad y en general la educación (Acevedo, 2012, pág. 34).

Para Moreno-Durán, la represión fue la causa de la crisis universitaria. Gutiérrez Girardot se aparta de este argumento y más bien considera que son la tradición y el autoritarismo de las ideas los que han propiciado el letargo en la universidad. Estos dos autores coinciden en que la impronta de la formación renovadora se debe a las páginas de la revista Mito en la generación de los años sesenta. Ambos alzan su pluma contra los radicalismos de su generación, ambos creyeron en la utopía universitaria y rechazaron los dogmas en todas sus expresiones, incluyendo los de su generación. En este propósito son incisivos con los radicalismos de su tiempo y con sus protagonistas.

Álvaro Acevedo (2012) considera que los años ochenta son una época en la que los proyectos educativos universitarios perdieron el norte en relación con lo planteado en los años sesenta, pues no se consolida el modelo educativo norteamericano en el país. La situación financiera acuciante causada por la globalización recortó los recursos de las universidades y los estudiantes se hicieron apáticos a las realidades sociales.

La revisión de los años sesenta se expresa en los ensayos y las novelas y en las reflexiones sobre lo que debe ser la universidad como escenario del pensamiento, “Lo que no obstó para acometer esta reflexión sobre tesis sugerentes que guardan toda la fuerza de las voces que vivieron y pensaron la universidad colombiana” (Acevedo, 2012, pág. 46).

1.2 Misión y finalidad de la universidad

Grueso (2003, citado en Vargas 2010) reflexiona sobre los fines de la universidad en relación con un entorno que la presiona y la acosa:

Sólo aclarándose sus fines éticos puede la universidad sobreponerse a la tiranía que sobre ella pueden llegar a ejercer las exigencias inmediatas del orden económico o los ideales doctrinales, ya sean estos religiosos, éticos o políticos. Sólo asumiendo conscientemente su ética, y siendo fiel a su origen y a su historia, evitando plegarse acríticamente a cualquier doctrina con tendencia hegemónica, puede la universidad tomar distancia frente a las éticas promovidas por instituciones confesionales, movimientos intolerantes o poderes totalitarios (Grueso, 2003).

La finalidad de la universidad ha estado condicionada por los intereses de las organizaciones y las instituciones de un poder hegemónico, en el marco de la sociedad del

conocimiento la universidad debe mantener su misión principal (Varela, 2006), que proviene de una tradición de siglos.

- La capacitación profesional de los universitarios en los valores que demandan los puestos de trabajo de la “Sociedad del conocimiento”.
- La promoción de un espacio europeo de aprendizaje.
- La formación para el ocio y para la ocupación racional del tiempo libre, como modo de autorrealización personal.

Esta reflexión considera la Universidad Europea como “la esencia del ser universitario: *la investigación científica, la transmisión crítica de la ciencia y la formación cultural y humana* a nivel superior” (Medina, 2005, pág. 19).

Para Rogelio Medina (2005), Jaspers resalta la misión de la Universidad para transmitir la ciencia, pero no siempre fue así y no será necesariamente la misión de la universidad, pues cada época ha traído consigo una función que define su misión:

Parece que la Universidad actual está llamada social, política y por su misma naturaleza, a desempeñar misiones y funciones distintas. No puede renunciar a ninguna de ellas sin renunciar a su propio significado. Pero ha de hacerlo asumiéndolas en la plenitud de las exigencias de cada una y organizarse de acuerdo con los requisitos que cada una de ellas implica. Una enseñanza superior al alcance de todos los ciudadanos, de acuerdo con la capacidad intelectual y las oportunidades de cada uno, es un principio cuya justificación resulta hoy difícilmente discutible, pero ha de conjugarse con la alta calidad de los servicios prestados por los Centros universitarios (Medina, 2005, pág. 40).

El estudio de la misión de la universidad se ha concretado en las instituciones que se preguntan por los problemas que se advierten en la formulación de su misión, en relación con las posibilidades que les ofrece el mercado: “Lo que hace mucho tiempo se ha discutido en la literatura que las misiones representan la base sobre la cual las instituciones construyen sus planes estratégicos”¹ (Gordan & Pop, 2013, pág. 657).

¹ Traducción del Departamento de Idiomas de la Universidad de Manizales.

Definir quiénes participan en su formulación, cómo se difunde, a quien se comunica son decisiones que se deben tomar para construir una misión. Para ello, el estudio de (Gordan & Pop, 2013) ofrece pautas para comprender el proceso de elaboración de una misión.

Apoyados en el análisis de los factores que pueden dificultar la misión en su formulación y su práctica, y las que facilitan estos procesos, para dar una imagen completa de la influencia de los aspectos sociales en la aplicación de las declaraciones de la misión de las universidades, y aún de su estrategia y su evaluación.

Respecto a la elaboración de los planes estratégicos, Güven Özdem (Özdem, 2011) analiza las declaraciones de la misión y la visión en los planes estratégicos de las instituciones de educación superior. En un estudio detallado de 72 universidades turcas, obtuvo declaraciones sobre la prestación de servicios para la educación de una mano de obra calificada. Esta es una de las razones más comunes en la declaración de la misión de las universidades. “Tener conocimiento universal, suficiente y competente” era uno de las frases de uso frecuente en las declaraciones de misión de las universidades. Respecto a la visión, uno de los mensajes que apareció con mayor frecuencia fue. “Convertirse en una Universidad de investigación, con liderazgo, y respeto tanto a nivel nacional como internacional”² (Özdem, 2011, pág. 1887).

Özdem plantea tres etapas de la universidad: “la aparición de tres estructuras diferentes de la universidad y su transformación”. Estas etapas están representadas por la Iglesia-Centrada en la Universidad de la Edad Media, la universidad de los Estados-nación (Humboldt), y la Universidad de la Sociedad de la Información (Multiversidad, Universidad Empresarial) (Özdem, 2011, pág. 1887).

La planeación estratégica en las instituciones y los mecanismos a través de los cuales se hace eficiente la formulación de los planes derivados de la misión y la visión institucional se examinan para encontrar su articulación o su interdependencia. Tradicionalmente, no se ha explicado cómo las “tres misiones” de la universidad o las “funciones sustantivas” se relacionan entre sí, y si el crecimiento de una sugiere el beneficio para las otras. No obstante, las misiones de la universidad son construcciones complejas que expresan la

² Traducción del Departamento de Idiomas de la Universidad de Manizales.

relación entre los fundamentos teóricos de las misiones de la universidad y la relación con la práctica (Sánchez M. , 2013).

El esfuerzo de Mabel Sánchez es corroborar la hipótesis de la complementariedad entre la investigación (segunda misión) y la interacción con el entorno socio-económico (tercera misión), y la sustitución de la más antigua, la enseñanza (primera misión). Los compromisos de las universidades con sus misiones conduce a investigar si las universidades deben cumplir las tres misiones de manera simultánea (Sánchez M. , 2013).

Las tres misiones tradicionales que se le atribuyen a la universidad se han transformado con el tiempo, especialmente la tercera que ha derivado en el “impacto social” o la “relación con la sociedad”, por la de “universidad emprendedora” o, como la llama Mabel Sánchez, ISEE (por su sigla en inglés: Interactions between the socioeconomic context and the environment). La *tercera misión* o la relación de la universidad con la empresa se ha convertido en una función de la universidad como lo muestran algunos estudios. Sin embargo, algunas voces argumentan que el deber ser de la universidad se ha desviado en la actualidad por falta de ilustración sobre su historia, lo que ha conducido a que la universidad haya perdido el rumbo.

La carencia del ethos en la comunidad universitaria es la ausencia de una historia de ilustración, que desde luego hace dominar en las acciones académicas el sentido profesionalizante y no el sentido de una vida que ha resuelto encontrar en el conocimiento su finalidad (Serna, 2005, pág. 24).

Mediante la comunicación permanente de una comunidad académica puede surgir el interés por la reflexión, según los principios que construyen la universidad como el conocimiento, la ética, la autonomía y la investigación. La ruptura del diálogo interno culmina siempre en lo irracional y en la indiferencia, pero el diálogo promueve las posibilidades de orientar el interés hacia la renovación de la Escuela, de acuerdo con las exigencias de los tiempos (Serna, 2005).

Para Emma Carrión (2007), las finalidades de la universidad deben rastrearse en el concepto de universidad que se ha instaurado a lo largo de los años, así como en el papel que juega el estatuto del saber y del conocimiento, mostrando la concepción del saber,

conocimiento y ciencia apoyada en lo enunciado por Lyotard (1991). Emma Carrión (2007) sostiene que:

Puede observarse, el uso de los sistemas de información, como presupuesto y expresión del desarrollo de la ciencia y la tecnología. En palabras de Lyotard la “sociedad informatizada”. Respecto de estos cambios sobre la idea de progreso, la crisis de los relatos y la emancipación del sujeto razonante, relacionados y aplicados en nuestro caso, en el sistema educativo colombiano, y como efecto de la política global en la educación superior, el saber deja de ser un valor en sí mismo, la educación deja de pensarse como un derecho social y la universidad deja de ser el lugar de las ideas, convirtiéndose en un bien intercambiable en el mercado. En este contexto, el saber cambia de naturaleza y de estatuto, en tanto cambia la sociedad y la cultura. Siguiendo la hipótesis de Lyotard, la preocupación se centra en mostrar, como de manera simultánea, la información, permite la transformación del saber y sus efectos sobre las instituciones de Educación Superior, favoreciendo la administración de los conocimientos, las innovaciones y los descubrimientos científicos (pág. 37).

La autora concluye que la concepción de la universidad en la política educativa colombiana es la de “una universidad profesionalizante al margen de las disciplinas, de las Ciencias Humanas, la Filosofía, la educación, el arte y la estética. Estas características muestran una fuerte visualización de la ciencia y la tecnología, pero se invisibilizan las ciencias del espíritu” (Carrión, 2007, pág. 50). Según estos intereses, el uso de las nuevas tecnologías en tiempo real sobre criterios económicos y de optimización ha relegado las ciencias sociales, el arte, la estética, la pedagogía y la misma educación.

Un elemento para resaltar es la preocupación de la autora por la falta de una reflexión crítica de los académicos sobre estos procesos, aunque, a pesar de su negación y su resistencia, se insiste en los mecanismos y los instrumentos, y se olvidan los principios de la institución universitaria, y se desconocen las implicaciones, los efectos y las consecuencias de la práctica de las políticas en Educación Superior. “Defender la universidad como institución dedicada a pensar, conceptuar y hablar, ya que si se permitió la práctica y se abogó por su aplicación, estamos asistiendo hoy, a la transformación de la universidad como centro de pensamiento tecnológico” (Carrión, 2007, pág. 50).



Esta insistencia en la profesionalización, por supuesto, sesga la investigación y la docencia en función de la empresa. Por eso, para Armando Gil (2004), la tendencia profesionalizante que privilegia la investigación y la racionalidad instrumental en función del mercado, desvirtúa el sentido de la universidad, relega la formación humana y ensalza el conocimiento, la ciencia y la tecnología como la moderna teleología de la vida social.

Entonces la universidad debe “ejercer corresponsabilidad en los papeles de ser conciencia crítica, construir utopías, caminar hacia el futuro, para lo cual la vía más corta, de acuerdo con Tünnermann (1994), es el estudio del pasado” (Gil, 2004, pág. 142).

El ideal de universidad se puede construir en América Latina con el apoyo del Estado y de las empresas, para incentivar el conocimiento científico-tecnológico, social y humanístico, sin perder de perspectiva que en esta utopía influye la visión del humanismo como logos de la Educación en sentido general (Gil, 2004).

En busca de la misión de la universidad, se ha aclimatado un tipo de educación que, para Corrales (2007), es un elemento que direcciona la universidad, como es la educación “Holista”. Además sostiene que:

En la coyuntura actual la misión de la Universidad se puede esquematizar en tres puntos fundamentales: 1) generación de conocimiento útil para la vida individual y social tendiente a la elevación del nivel de conciencia propio de la sociedad creativa; 2) función inmunizadora del cuerpo social respecto de la información generativa errónea (Bohm 1988), y 3) investigación y planteamiento de directrices, método y condiciones tendientes a la transformación ordenada y paulatina del sistema educativo en su conjunto. Para cumplir esas funciones proponemos que la Universidad desarrolle un nuevo tipo de investigación y enseñanza-aprendizaje basado en los paradigmas de la Revolución Científica actualmente en proceso que conforman la llamada “educación holista” (Corrales, 2007, pág. 2).

Según esta concepción, la “Educación Holista” es la punta de lanza para desarrollar una nueva cultura, la eco cultura o cultura sustentable en la que las nuevas generaciones deben ser modeladas con apego a los paradigmas emanados de la reflexión científica, a través de planes y programas académicos transdisciplinarios, integrales y abiertos a trascender.



Corrales destaca la necesidad de crear el espacio latinoamericano de la educación superior para la construcción gradual de un sistema homologado de educación en los países de la región y de la Unión Europea; la concepción de la educación como bien público con responsabilidad social; incluir la evaluación académica como un aspecto prioritario; la colaboración de los actores, la sociedad y el gobierno; y finalmente, desarrollar planes y programas bajo los postulados de la educación Holística.

La construcción de una visión y una misión de conjunto que defina las prioridades de la educación superior se ha desarrollado a través de comisiones de expertos, el estudio de Rosso (2008) hace un recorrido por los momentos que causaron una crisis de institucionalidad en la universidad en la década de los 80, al igual que las comisiones que se conformaron en busca de un norte a la educación. Estas comisiones, según el autor, quedaron en los anaqueles, como ocurrió con la Comisión de sabios “al filo de la oportunidad” en Colombia, pues “Era de esperarse que por lo menos se hubiera tenido en cuenta algún detalle de este informe para futuras reformas” (Rosso, 2008, p. 157), pero no hubo ni siquiera una referencia al documento en reformas posteriores.

Finalmente, Edgar Morin (citado por Rosso, 2008) se cuestiona la falta de financiación del Estado y la influencia de las políticas neoliberales y de los tratados que ven a la educación como un servicio que puede ser comercializado perdiendo así la esencia de la misión de buscar fines educativos que, a juicio de Morín, permiten encontrar las misiones para el logro de toda interrogación y para ello es necesario “Tener una cabeza bien puesta, que nos dé la aptitud para organizar el conocimiento, la enseñanza de la condición humana, el aprendizaje de la vida, el aprendizaje de la incertidumbre, la educación ciudadana” (Morin, 2002)

En la Universidad del Valle, en la investigación “Sobre el sentido de la formación humanista y formación por competencias”, surge el trabajo sobre el “concepto de la misión de la universidad”, cuya pregunta se centra en sus efectos en el interior de las facultades y unidades académicas y en el medio social al que ella pertenece. El desarrollo de esta pregunta requiere abordar otras dimensiones determinantes para entender la misión, tales como el ethos y la política universitaria. “El tratamiento de estos conceptos nos llevará a

precisar los retos que tiene actualmente la universidad, especialmente en el contexto latinoamericano” (Vargas, 2010, pág. 67).

Ante la pregunta ¿Por qué hablar de “misión” en la institución universitaria? El estudio se remite al origen del término (del verbo latino *mittere*: enviar, lanzar y dejar ir) tiene un origen religioso católico, que fue la primera iglesia misionera, mientras que en el ámbito universitario, es utilizado el término misión como función, puesto que sus consideraciones son de orden causal, “Mientras la misión pone de relieve la importancia del hecho de que una institución se oriente según metas que ella se ha puesto a sí misma con independencia de presiones externas de índole económico y político” (cf. Mockus, 1995, p. 19 citado en Vargas, 2010, p. 69).

Desde una perspectiva corporativa, la misión de la universidad se entiende como una especie de “función regulativa”, y esto en la medida en que, “Actuando al modo de las ideas kantianas, expresa metas que orientan la acción y que nunca se cumplen cabal, sino parcialmente” (Vargas, 2010, p. 69).

El *Ethos*, en una primera aproximación, hace referencia a los modos de comportamiento comunes, a los hábitos, las tendencias y las convicciones que, sin ser tematizados, determinan el comportamiento de una comunidad. De igual manera, resalta el carácter histórico de la misión, pues su estrecha relación con el mundo está en permanente renovación y reubicación contextual.

La misión es dinámica y debe adaptarse a los retos de los tiempos. Esta característica propone para el contexto Latinoamericano, por una parte, darle mayor visibilidad a través de procesos estratégicos claros de internacionalización; por otra parte, la misión tiene que ver con un compromiso político por la construcción del mundo social y del espacio público o, como lo interpretan de Sousa Santos y Guillermo Hoyos, con la construcción de Nación (Vargas, 2010).

El análisis de la universidad se realiza según dos posturas antagónicas, por una parte, la reflexión que suscita y promueve el mercado, y por otra, la academia cuyo fin es emancipatorio y transformador. “Se trata de hallar la esencia de dicha reflexión de manera que logre ser pertinente y coherente con las necesidades reales y de fondo que demanda Colombia en el momento actual” (Zárate, 2012, pág. 72).

Las presiones del mercado influyen en la construcción de los planes y los programas universitarios, definiendo perfiles que se acondicionen a la lógica capitalista que habla de competencia, flexibilidad, cooperación, administración, entre otros. El estudio cita a Marco Raúl Mejía, quien sostiene que:

La universidad en la globalización pierde su autonomía pues obedece a otros intereses, gesta un tipo de intelectual funcional para el mercado y coloca a la educación en un lugar de rentabilidad, un bien de consumo” (Mejía, citado por Zárate, 2012, p. 79).

Para Zárate (2012):

Pensar la universidad colombiana como forjadora de líderes, pensadores e intelectuales al servicio de una causa eminentemente social donde ya no se procure el bienestar de un sector de la sociedad ni el provecho de una élite, donde el fin y el medio no sean el mercado, sino el sujeto social; una universidad que no se encargue de reproducir los valores del sistema dominante, sino que por el contrario proponga nuevos escenarios para dignificar la condición humana, es el reto hoy (Zárate, 2012, pág. 80).

Pensando en un futuro más o menos próximo, Clavijo (2010) presenta los grandes desafíos que considera debe enfrentar la universidad en los próximos 30 años. Se trata de transformaciones de toda índole que conducen a cambios en la política, en la academia y en su gestión. Su reflexión parte de un análisis de los escenarios que pueden determinar el futuro de una institución histórica. Con una metodología por escenarios, define los criterios que caracterizan dicha planificación; hipotéticos, integrales, relevantes, creíbles, útiles y comprensibles, además, son deseables, factibles y posibles.

Con el fin de precisar la Educación Superior del tercer milenio en Latinoamérica, Tünnermann (2003) identifica tres escenarios “cada uno de los cuales tiene sus propias significaciones e implicaciones para la educación superior de la región y en la Universidad, en particular” (Clavijo, 2010, pág. 49).

El *primero* es el “Escenario del Mercado”, en el que la globalidad es definida y valorada en términos estrictamente económicos: modelo neoliberal, promovido por los organismos financieros internacionales. Aquí, los países son “demasiado pobres para constituir mercados y demasiado atrasados para valer como fuerza de trabajo en un sistema productivo basado en la información y donde las materias primas van a disminuir



rápidamente su valor relativo” (Clavijo, 2010, pág. 50). Este escenario podría considerarse pesimista.

El segundo es el “Escenario Sustentable”. En este, la globalidad toma en cuenta la dimensión cultural y ambiental, además de la económica. El principal desafío es imaginar y crear nuevos modos de modernidad en los que la sociedad no se defina en función del desarrollo, sino que el desarrollo se defina en función de la sociedad. Este tipo de desarrollo ha tomado diferentes denominaciones: “desarrollo sustentable”, “desarrollo humano”, “desarrollo cultural”, “desarrollo desde la base”. En este contexto, las nuevas tecnologías son visualizadas como herramientas que los países del tercer mundo tendrán oportunidad de incorporar en forma positiva a sus procesos productivos y a la solución de sus necesidades locales. “La riqueza de los países es su gran potencial humano; y si a esta población se le da la debida educación, redundaría en una significativa forma de avance hacia una competitividad basada en la preparación del talento humano” (Clavijo, 2010, pág. 51).

El tercer escenario es un contra discurso del desarrollo que está empezando a surgir a partir de la contribución de algunos intelectuales del tercer mundo. Este escenario disidente encuentra su origen en el distanciamiento de la concepción del desarrollo, concepto de la modernidad, y que fue una estrategia inventada por el “primer mundo” para una gran parte de países de Asia, África y América Latina, considerados del “tercer mundo”. En este escenario, se circunscriben ciertos modelos y practicas arraigadas en la cultura y en la forma de acceder al conocimiento:

La producción de conocimientos está muy ligada a la cultura y a los grupos de base, de ahí la importancia que adquieren las metodologías de investigación y acción participativa, así como los profundos cambios en el orden prevaleciente del conocimiento (Clavijo, 2010, pág. 51).

La universidad que se necesita, entonces, en una proyección al año 2050, debe hacer cambios fundamentales en la concepción del proyecto educativo institucional, en sus procesos de planificación que han de ser radicales y profundos en su orientación, diseño y contenido. La universidad debe ser una institución moderna y agente de la postmodernidad (Clavijo, 2010).

1.2.1 Reformas, tratados y asociaciones

Los tratados y las normas han desencadenado diferentes efectos en los países de la región, uno de ellos es el de la educación en México cuya firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre Canadá, México y Estados Unidos en 1994 estableció una nueva política cuyo eje fue aumentar la matrícula, y mejorar la calidad (Varela, 2006).

Otros estudios sostienen la hipótesis que:

Las reformas en el siglo XX no han permitido resolver los problemas estructurales de la educación superior, en aspectos como el ejercicio de la democracia y la autonomía universitarios, calidad, pertinencia del servicio respecto a los requerimientos del desarrollo nacional (Bocanegra, 2011, pág. 13).

El estudio considera la educación como una actividad social que contribuye al desarrollo económico de las naciones. En Colombia, la Constitución de 1991, la Ley 30 de 1992 introduce las reglas del mercado en la regulación de programas, situación que ha contribuido al progresivo deterioro en la calidad de la educación superior en su conjunto (Bocanegra, 2011).

El establecimiento de estándares, la adopción del sistema de créditos académicos y de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, para estudiantes de pregrado, que en apariencia buscan garantizar niveles mínimos de calidad dentro de la educación superior, responden a un propósito: lograr niveles de uniformidad en materia curricular, adecuar y homogenizar el sector educativo de América Latina en la perspectiva de un mercado global. El proceso de estandarización de la educación superior, como condición necesaria de la globalización y el neoliberalismo, pretende asegurar mecanismos de control administrativo sobre los establecimientos de educación superior y control ideológico sobre los contenidos curriculares (Bocanegra, 2011, pág. 36).

Para el autor, las consecuencias de todas las reformas en el actual sistema educativo colombiano de las últimas dos décadas no ha acortado las brechas existentes, hay un rezago muy grande de la educación frente a los desafíos de la sociedad.

De acuerdo con Acevedo (2012), los momentos de la Universidad Latinoamericana y del Caribe en el siglo XX, responden a cambios estructurales en la constitución de una educación superior marcada en algunos momentos por un estado proteccionista, con políticas conservadoras, hasta una entrega de las decisiones al mercado que regula y define los criterios de financiación y orientación de los objetivos formativos, así como el rol y las funciones de la pedagogía se han originado en cuatro grandes teorías educativas que, a partir de los cambios históricos, constituyeron la finalidad de la educación.

La primera teoría educativa. Es un híbrido de espiritualismo, positivismo y normalismo y derivan en las concepciones de capital humano. Se estructuraron reformas educativas tan importantes en América Latina y el Caribe como las de los años sesenta del siglo XX, en las que el modelo *Atcon* de educación proponía encontrar una senda estable y segura para incrementar las fuerzas productivas e incidir en el organismo social sin pasar por una revolución socialista (Atcon, 1993, citado por Acevedo, 2012). Este modelo se impulsó en Colombia con el Plan Básico para la Educación Superior (ASCUN, 1968) y el giró hacia el modelo educativo norteamericano, auspiciado con los empréstitos del Banco Interamericano de Desarrollo –BID–.

La segunda teoría educativa. Tiene que ver con el movimiento de la Escuela Nueva y con el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, uno de los mayores impulsores de las pedagogías activas. Este modelo se centra en el niño y no en la tarea directivista e instructorista del maestro, promueve una educación para el cambio social en la que la autoafirmación y la actividad espontánea de los niños es la base para la libertad. Esta teoría tuvo una renovada incorporación en América Latina y el Caribe.

La tercera teoría educativa Se relaciona con las experiencias de Paulo Freire en Brasil. Esta teoría, aún vigente en sus postulados y propuestas, surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres para promover una conciencia individual y colectiva de la marginalidad y la exclusión.

La cuarta y última teoría educativa. Se deriva de la agenda neoliberal y del pensamiento de la privatización de la educación pública con efectos en la reducción del gasto. Presupone la liberalización del mercado y la implementación de prácticas reguladoras y desreguladoras a la educación por el Estado (Acevedo, 2008).

Estos cambios y reformas conforman una universidad que se va alejando de una perspectiva crítica que traduzca las necesidades de la sociedad, en cuyo desarrollo el Estado sirva como regulador, pero es una universidad que no es estatal ni del mercado, sino libre ideológicamente, ni elitista ni populista.

En la universidad pública latinoamericana, aparece la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe –UDUAL–, donde participa por Colombia la Universidad Nacional, “muestra realizaciones de más de sesenta años y una preocupación permanente por la autonomía universitaria” (Burbano, 2011, pág. 148).

En el congreso de constitución de la UDUAL, convocado en 1949 por las directivas de la Universidad San Carlos de Guatemala y los auspicios del entonces presidente de esta República, Juan José Arévalo, participaron los rectores de las principales universidades de la región y promovieron la creación de la nueva organización junto con representantes de universidades de Estados Unidos y Europa y delegados de la UNESCO y la OEA.

El acuerdo para crear la Unión de Universidades de América Latina definió entre sus finalidades: Promover el mejoramiento, afirmar y fomentar las relaciones de las universidades latinoamericanas entre sí y estas con otras instituciones organismos como la UNESCO y la OEA.

Desde la creación de la asociación, se han originado varios conflictos derivados de las presiones políticas y económicas de multinacionales, cambios de gobiernos dictatoriales en la década de los 60 en gran parte del continente lo que condujo a una pérdida de autonomía de las universidades.

Es indudable que el problema de la autonomía universitaria vuelve a ser de trascendental importancia, deben buscarse los recursos operantes que puedan ayudar a instituir y salvaguardar los principios esenciales para la vida académica y la libertad de pensamiento de expresión (Del Pozo, 1976, en Burbano, 2011, p. 148).

Burbano (2011) señala que la UDUAL también asumió un compromiso con otras áreas como la extensión universitaria y el desafío de reorientar esta función a las poblaciones desprotegidas y vulnerables de la región. La conclusión del estudio ratifica la necesidad de las universidades de ser autónomas y operar con un nuevo esquema de reforma sustantiva, proponer, impulsar y luchar por la constitución de un nuevo paradigma de Estado, un nuevo

esquema de desarrollo, un nuevo modelo de sociedad, justo, equitativo, igualitario, libertario y de bienestar para todos (Burbano, 2011).

Para concretar la reforma de la universidad colombiana, Regalia y Moscoso (2012) ven como las experiencias europeas y las prácticas académicas exitosas en otros países condensan las prioridades sobre las cuales las instituciones nacionales deben desarrollar sus propuestas:

- Incentivar la formación de los profesores mediante cursos de formación y actualización pedagógica lo que permite mejorar la calidad académica y exige producir conocimientos propios de las disciplinas y profesionalizar el ejercicio docente universitario.
- Abrir la universidad al mundo para mejorar las relaciones institucionales y fortalecer el trabajo conjunto con el fin de impulsar la educación superior por caminos de excelencia.
- Impulsar la cooperación internacional para permitir la movilidad de los estudiantes, con el compromiso de especializar el conocimiento y aportar al desarrollo del país.
- Exigir el estudio y la certificación del conocimiento de la lengua inglesa, para permitir que su uso sea más frecuente y garantizar su dominio en contextos académicos y laborales (Regalia & Moscoso, 2012, pág. 164).

Estos propósitos, para los autores, son el punto de partida para transformar los objetivos y las finalidades de la educación superior, lo que mantiene vigente las instituciones nacionales en un mundo globalizado.

En esta forma, se pone sobre la mesa la discusión sobre las funciones de la Universidad de Arizona, respecto a lo cual Fischman (2008) realizó una investigación sobre Universidades Públicas de investigación –UPI–, considerando la noción de “crisis” de las UPI en varios sentidos, pues examinó inicialmente la historia del modelo institucional y el modo ideal que se consolidó a mediados del siglo veinte. En esta forma, el autor propuso explorar las causas de la “crisis” de identidad de las UPI respecto a su funcionamiento y formula la pregunta de si “la crisis (real o percibida) es referida a las universidades públicas *per se* o al estado de las instituciones públicas en general” (Fischman, 2008, pág. 240).

La UPI es el resultado de una combinación de diferentes factores: amplios márgenes de autonomía institucional, legitimidad, prestigio, honores y beneficios materiales. A esto se

sumó que la UPI contaba con fuertes consensos sociales sobre su potencial para contribuir al desarrollo social, económico y cultural (Clark, 2006)

La educación superior no es ajena a los cambios de principios del siglo XXI, ni a la llamada «tormenta perfecta», ocasionada por las presiones que en ella se dan, que para Altbach (1999), es un período que puede proporcionar una oportunidad de reforma y cambio significativos, o podrían abrumar a las, ya muy exigidas, instituciones académicas.

Entre la nostalgia de la “edad dorada” de la universidad surgen críticas a una época en la que estaban estructuradas de un modo ciertamente elitista, patriarcal y discriminatorio que solo gradual –e incompletamente– abrieron sus puertas a las minorías, a las mujeres y a la clase trabajadora. Este modelo tradicional de universidad, para muchos, no es el ideal al que se quisiera volver, por lo cual muchos autores le dan la bienvenida a las dinámicas cambiantes de las UPI (Brint, 2002).

Es difícil negar que las UPI del siglo veintiuno son, por muchos factores, mucho más inclusivas que a mediados de los sesenta. Como ya se ha escrito, en el último siglo, la demanda por la educación superior tuvo un aumento sostenido y la matrícula creció exponencialmente, sobre todo a partir de los años 60. “Desde mediados de los 60, el número de estudiantes universitarios a nivel mundial ha aumentado diez veces” (Fischman, 2008, pág. 61).

1.2.2 La Universidad del Mercado

1.2.2.1 Gerenciamiento y gestión de la calidad en la universidad

¿Qué concepción de sí misma tiene la Universidad –la academia, todos nosotros– que la ha llevado a optar por asumir como discurso orientador el discurso de la administración –el discurso del gerenciamiento–? (Runge, Muñoz, & Garcés, 2013).

La gestión y la calidad son categorías que surgen en una de las instituciones emblemáticas de la sociedad, la universidad, orientan la vida universitaria en una dinámica en la que la eficiencia, la eficacia y la efectividad son los criterios para evaluar su actuar.

En las investigaciones en las que la universidad es tema central, la gestión universitaria según los diferentes modelos, la optimización de recursos, los resultados y la gestión de la



calidad cobran gran relevancia en los intereses de la comunidad académica. En esta forma, uno de los intereses centrales de los estudios relacionados con la gestión de la universidad consiste en encontrar un modelo para su organización y administración para enfrentar los retos del presente (Vries & Ibarra, 2004), en un estudio sobre gestión universitaria, se preguntan por la forma como se organiza la gestión de la universidad, en qué medida los factores internos y externos están modificando la gestión universitaria y, consecuentemente, a la institución misma y por qué forma de gestión debería adoptar la universidad para enfrentar los nuevos retos del presente.

Se parte del análisis de las formas como la universidad ha sido catalogada como una organización especial o excepcional, puesto que los campos de estudio de las organizaciones se han centrado en la Empresa y el Estado y tan solo en la actualidad la universidad es reconocida en dicho campo de estudio (Vries & Ibarra, 2004).

Por un lado, existe una gran cantidad de enfoques para estudiar a las organizaciones, por lo que se nos plantea la dificultad de tener que optar por alguno de ellos o, tarea casi imposible, de trabajar en la anhelada síntesis que nos conduzca a contar con una teoría general. Por el otro, al reconocer las especificidades de la universidad como organización no asimilable a las formas más típicas de la empresa o la burocracia estatal, enfrentamos el problema de dilucidar si requerimos necesariamente de una teoría propia para este tipo de organizaciones o si debiéramos adaptar algunos de los principios explicativos existentes (p. 579).

Los autores citan a Porter y de Galaz y Vioria para preguntarse por aquello que ha cambiado en la universidad, después de tres lustros de políticas que alientan un nuevo modo de gestión basado en la planeación y la evaluación, lo que deriva en una siguiente pregunta por las posibles mejoras en la docencia y la investigación a partir de esos cambios. Entonces “cabe preguntarse por la pertinencia de las políticas en curso y de esas nuevas formas de organización y gestión que prometieron una mayor eficiencia y una mejora sustancial en la calidad” (Vries & Ibarra, 2004, pág. 583). El estudio concluye que, por lo pronto, no se tiene una respuesta a la mano pero, como señalan Galaz y Vioria, es menester mantener la esperanza de que la transformación sea posible.

A propósito de la gestión como proceso gerencial, se encuentran estudios como el de Evaristo Méndez (2012), que le atribuye a la ausencia de un modelo gerencial en las

instituciones educativas la falta de articulación de procesos y la falta de eficiencia en el uso de los recursos institucionales para alcanzar indicadores de mayor impacto. El aporte del estudio que propone el autor es un “Nuevo sistema que arroje información para tomar conciencia de cuál es la posición académica en varias esferas, y pueda poner a las universidades a la vanguardia a nivel mundial, al instrumentar procesos que permitan impulsar, comunicar y posicionar en el entorno” (p. 214).

En ésta misma línea, se encuentra el estudio de Víctor Manuel Quesada e Ingrid Blanco (2012), cuyo propósito es diseñar un Modelo de Gestión Integral, para las Instituciones de Educación Superior (IES), basado en los lineamientos de autoevaluación con fines de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que permita evaluar la calidad de su gestión. Mediante la utilización del método Delphi, se consultó la opinión de un grupo de expertos en los procesos de calidad de las IES de Colombia, lo que produjo una distribución de las características propuestas por el CNA en siete criterios señalados por la comunidad de expertos con una ponderación especial que arrojara resultados de acuerdo con el impacto de esas variables en la calidad de los programas.

La acreditación de alta calidad es un pretexto para hacer de la universidad un espacio que establezca la complementariedad entre la formación para el desarrollo material de la sociedad y el progreso moral de las personas, de acuerdo con la función social que le corresponde para fortalecer lo público, formar para la ciudadanía, la mayoría de edad y la democracia participativa (Del Basto, 2007).

Jaime Camino y Luis Mejía (2006) encuentran que el dato es importante para los políticos que desean mejorar la calidad de la educación superior en Iberoamérica, puesto que los gerentes capacitados contribuyen a las estrategias empresariales de éxito organizacional superior, pues la ausencia de trabajos disponibles sobre el comportamiento y la eficacia de la educación superior en los países iberoamericanos no permite desarrollar estrategias efectivas. Este estudio ayuda a reducir esa brecha, al proporcionar datos útiles para evaluar algunas variables asociadas a la gestión de la educación en una muestra de universidades iberoamericanas (Camino & Mejía, 2006).

De igual forma, el control de variables fundamenta el enfoque de la gestión de la universidad que busca alcanzar resultados partiendo del diseño de estrategias (Sem, Erkan,



Tüysüz, & Kusaliç, 2012). Para estos autores, la gestión se centra en la participación de la comunidad y el impacto en la calidad. Además, se proponen proporcionar algunas ideas para el desarrollo de una universidad de alta calidad a través de la democratización de la gestión de la universidad. El eje central es la función que tienen los profesores de calidad, y los estudiantes de calidad para el establecimiento de altos estándares educativos. El proceso de democratización incluye la propiedad, la práctica de compartir la autoridad y la responsabilidad, la toma de decisiones grupales, una red horizontal en la estructura organizativa y las prácticas de empleo a largo plazo de la gestión universitaria. Las universidades que utilizan estas prácticas y actúan en equipo son capaces de lograr una educación de alta calidad. Los procesos de democratización también ayudarán a los grupos de interés de la universidad para establecer una relación con instituciones públicas y privadas para la financiación de la universidad (Sem, Erkan, Tüysüz, & Kusaliç, 2012).

La gestión universitaria ha suscitado estudios de casos, como un plan piloto de mejoramiento y rediseño organizacional con base en las necesidades de cambio, cuyo propósito central es la auto organización, auto-regulación y administración eficiente de la Universidad Libre de Bogotá que, a través de una propuesta metodológica basada en el Modelo de Sistema Viable (MSV), pretende estudiar, diseñar y ofrecer mecanismos particulares de viabilidad, eficiencia y mejoramiento de la gestión universitaria.

Mediante una metodología de experimentación–acción, que consistió en crear, capacitar y motivar grupos de trabajo y debate en la institución, mediante la reflexión dirigida. Estos grupos interpretaron su realidad según los principios del pensamiento sistémico. En esta forma, se buscó crear nuevas actitudes frente a las necesidades de cambio y de mejora institucional (Sánchez, Medina, & De la Fuente, 2009).

Por supuesto, en esta perspectiva empresarial, el asunto no culmina con pensar la universidad como empresa, sino que se concibe también como una empresa que tiene una función sobre las demás empresas, y puede recibir de ellas unos beneficios y unas posibilidades de actuación.

1.2.2.2 Relación Universidad – Empresa

En esta forma, si la universidad se concibe como empresa, debe obedecer las leyes a las que están sometidas las empresas, como la libre competencia del mercado y la exigencia de calidad en los productos que entrega, como son los estudiantes. Al respecto, Francisco Jódar y Lucía Gómez (2007) encuentran que:

Hay que señalar el uso que la racionalidad neoliberal hace de la “libertad” y la “autonomía” de los centros escolares, entendidos como empresas: conceder autonomía al objeto de que cada centro manifieste sus propias peculiaridades, su singularidad, su imagen e identidad. Así la autonomía – como capacidad de diferenciación entre centros – da sentido a la idea de una escuela que, en aras de la competitividad mercantilista, se adapta y ajusta al cambiante contexto; queda asociada al lenguaje neoliberal del libre mercado, la desregulación del Estado, el ajuste a las demandas del contexto y la alabanza a la libre elección de educación (Jódar & Gómez, 2007, pág. 398).

El libre mercado neoliberal, los cambios de lenguaje en la educación, donde el concepto de “institución” fue remplazado por el de “empresa”, cuya finalidad principal es “satisfacer” las demandas de las empresas ha propiciado un interés hacia los estudios que soporten este giro de la misión de la universidad. Su actual relacionamiento con el mercado suscita nuevos estudios y reflexiones que debaten la orientación de la función de la universidad hacia el cumplimiento de las políticas del mercado, limitando a la universidad al cumplimiento de indicadores impuestos desde afuera, lo que define la pertinencia de la universidad como organización que respalda la formación de profesionales y la generación de productos, servicios y patentes necesarios para el desarrollo de las empresas nacionales y transnacionales que dominan el mercado. Con esta orientación, los estudios aportan a la relación de la universidad con la empresa, que se llama actualmente, la “Tercera Misión”.

En los procesos formativos, esta relación se expresa en algunos estudios entre los que se encuentra la investigación adelantada por Leslie Borjas de Xena (2012), soportada en la relación de la universidad con los sectores productivos y empresariales para responder a las necesidades del mercado. El estudio muestra la actividad en el marco institucional y la vinculación universidad-empresa a las exigencias del entorno y las perspectivas referidas a los procesos de creación de empresas, PYME y emprendimiento corporativo.

Desde esta perspectiva, se observa el desarrollo de los sistemas de educación superior en tres aspectos: expansión, estructuras de mercado, y financiación, y su futuro se relaciona con tres factores clave, la economía del conocimiento, el mundo político y social, y “la cultura del siglo XXI” (Scott, 2010).

Una característica de las instituciones capaces de responder de manera oportuna y eficiente al contexto actual es la “flexibilidad”, concebida como competencia necesaria para actuar en un mercado cambiante y sin fronteras, como un proceso de adaptación que no produzca traumatismos en las organizaciones. Las propuestas de gestión basada en procesos “No hacen más que seguir una lógica neoliberal –posfordista– propia de sociedades –instituciones– que ya no pueden concebirse más como sociedades burocratizadas y disciplinarias, sino como sociedades posindustriales, flexibles y “líquidas” (Runge, Muñoz, & Garcés, 2013, pág. 3). La noción de flexibilidad para María del Carmen Farfán, Enrique Navarrete y Guadalupe Villalobos (2011) consideran dos espacios de actuación: superar la rigidez de su organización, estructura y funcionamiento, y eliminar la rigidez de su pertinencia social.

La flexibilidad de la universidad hace parte de una política de autorregulación, concebida como una estrategia de cambio para el desarrollo institucional que expresa y facilita las innovaciones curriculares, académicas, pedagógicas, administrativas y de gestión y propicia el sistema de la formación por ciclos. Bajo el modelo profesionalizante de universidad, en América Latina y el Caribe, la flexibilidad es significativa al menos por cuatro razones:

- a) Económica. Apertura del mercado educativo, como dispositivo de la inserción mundial del capitalismo.
- b) Política. Des-monopolización del poder educativo de los profesores, conformación de itinerarios individualizados y fragmentación de toma de decisiones.
- c) Académica. Movilidad interna y externa de los actores universitarios, desterritorialización académica de la oferta y demanda.
- d) Pedagógica. La constitución de aprendizaje pragmático y del constructivismo (el aprendizaje como relación social) (Farfán, Navarrete, & Villalobos, 2011, pág. 205).

Para responder a una economía de mercado que requiere personas flexibles y trabajadores autónomos, “La flexibilidad se convierte en un dispositivo de integración académica, cuyo propósito es cumplir con el ideal pedagógico de un hombre versátil

preparado para adaptarse a las condiciones del mercado laboral” (Farfán, Navarrete, & Villalobos, 2011, pág. 193).

La universidad como institución se analiza a la luz del concepto de traducción de Michel Callon y Bruno Latour (1983), los discursos de las políticas públicas de educación superior en Chile, “Mostrando las estrategias argumentales mediante las cuales se ha trasladado un lenguaje construido en un campo específico de acciones, el de la gestión flexible de las empresas privadas... a otro campo de acción, el de la educación superior” (Sisto, 2007, pág. 9). Se muestra cómo se instala en la vida universitaria el lenguaje del *management*, lo que produce una subordinación del rol del *docente* ante el del *gerente* para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

La demanda es generar un conocimiento en pro de la productividad y la competitividad, para lo cual debe adoptarse una gestión empresarial en la cual los docentes quedan subordinados a disponerse en las articulaciones flexibles que se diseñen en función de esta tarea, donde el protagonismo está puesto en la gestión. El proceso de traducción del mundo de la educación al lenguaje del *management*, efectivamente implica reconfigurar este mundo, comprendiéndolo no sólo bajo las categorías del *management* mismo, sino también según sus problematizaciones y teleologías, imponiendo así una normatividad que debe ser seguida por todas las instituciones de educación superior en todos los lugares (Sisto, 2007, pág. 19).

El discurso de la *Universidad Emprendedora* requiere nuevas teorías que proporcionan conocimientos para esta transición, de modo que la creación, la transferencia y la comercialización de los conocimientos producidos por las universidades es una de las nuevas funciones propuestas, según Alizabeth López (2013). El propósito del estudio es proporcionar un marco conceptual para orientar el análisis sistemático de las características de esta nueva universidad, para facilitar las actividades comerciales de desarrollo universitario. El modelo conceptual de universidades emprendedoras investigadoras, es un proyecto para evaluar el estado actual de las IES con el fin de promover la comercialización y el apoyo de universidades emprendedoras. Las universidades han sido consideradas motores del desarrollo económico al que contribuyen indirectamente mediante la difusión de conocimientos y el suministro de personal calificado a la industria, lo que ha derivado en transformaciones en las misiones de la universidad (López A. , 2013).



La “Tercera Misión” de la universidad la “Empresa” o la “Universidad Empresarial” cada vez cobra más fuerza en las políticas públicas. Sin embargo, hay muchas dudas sobre la implicaciones y los efectos de esta orientación, se cuenta con poca evidencia científica sobre si esa tercera misión afecta negativamente la enseñanza y la investigación. Martin y Etzkowitz (2000, Citados por Vorley y Nelles, 2008), señalan que hay evidencia anecdótica de que la Tercera Misión ha tenido un impacto positivo. El objetivo principal de este trabajo pretende contribuir a determinar si la Tercera Misión puede reforzar positivamente las actividades de enseñanza y de investigación, y se propone que la triangulación de docencia, investigación y las actividades de la Tercera Misión deben reforzar las respectivas dinámicas de cada una de las misiones de manera recíproca. La conceptualización se orienta al compromiso institucional con la tercera misión de manera integral en términos de arquitecturas organizacionales lo que permite a las universidades estimular su desarrollo institucional (Vorley & Nelles, 2008).

El cambio de la universidad clásica a la universidad empresarial, se encuentra en la relación de la universidad con los sectores productivos, porque en la era de la interdependencia política y económica, la relación entre los estados y la nueva economía hace necesaria una mayor interacción entre las instituciones públicas, las regiones, y los crecientes flujos de comercio y de inversión que abren nuevas oportunidades para el conocimiento tecnológico innovador (Pérez, 2009).

El registro de patentes y la difusión de productos nuevos y procesos productivos tiende a internacionalizarse, luego el conocimiento difundido a través de un sistema nacional, que también incluye la innovación, puede cambiar la tarea de las universidades al convertirlas en centros que impartan enseñanzas, que investiguen en tecnología y que innoven, con la ayuda y apoyo de los gobiernos y de las grandes corporaciones transnacionales, entre otros (Pérez, 2009, pág. 159).

El autor hace referencia a los cambios en la concepción de la investigación básica promovida por la universidad medieval y su tránsito a partir del siglo XIX.

Humboldt propuso en el modelo alemán de su época que las universidades debían ser la fuente perfecta para generar y difundir el conocimiento tecnológico. Su objeto primordial era el de contribuir al desarrollo de su país y apoyar la actividad

desarrollada en torno a los avances en el sistema tecnológico, como los ferrocarriles y la industria química (pág. 160).

El estudio analiza las políticas y los tratados internacionales que hacen referencia a la educación como un servicio que facilita de diferentes maneras el intercambio. Finalmente el autor diferencia dos ideales de universidad, una desarrolla funciones académicas y la otra investiga e integra funciones que agregan valor a la cadena productiva, universidad-centros de investigación-empresa. Los nuevos centros de educación superior que extienden sus servicios a los institutos y centros de investigación se integran cada vez más con el medio empresarial en búsqueda de la competitividad global. La visibilidad de las universidades que se especializan en producir conocimiento tecnológico, son las que compiten en el medio empresarial, las que publican sus hallazgos en revistas indexadas y registran patentes. Esto implica que el papel de la nueva universidad de la excelencia difiere del papel del “templo del saber”, es decir, la universidad clásica, en el sentido de que su función se ha extendido a mejorar la competitividad del sector productivo (Pérez, 2009).

Este nuevo papel de las universidades ha llevado a formular nuevas preguntas que han suscitado nuevas investigaciones: ¿Por qué las universidades se convierten en instituciones de mercado educativo? ¿Cómo se transforman las universidades como instituciones de servicio educativo a instituciones de mercado del servicio educativo? (Naranjo, 2010). Este autor considera que:

Al aceptar con pocos reparos, por parte de los gobiernos, la propuesta de “modernización” que emanó de los diferentes organismos internacionales (FMI, BID, BM, OMC) se aprobaron las políticas de reducción del gasto social, que impactaron en forma negativa las inversiones en el sector educativo; en muchas instituciones se deterioró el salario de los docentes y la infraestructura escolar, y en algunas otras no se actualizaron los currículos; pues como lo expresa Gil “hoy el motor del mundo es la economía basada en la acumulación de capital... De allí que se implementen estrategias educativas que giren en torno a ese marco de referencia y cuya ecuación fundamental es ‘costo-beneficio’ (pág. 171).

La hipótesis de que a través de un cambio en el lenguaje comienza la transformación es en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (UNESCO, 1998), donde se asume la educación como el servicio más importante del siglo XXI, se abre



la posibilidad a que otro tipo de instituciones cumplan con el papel de ofrecer dicho servicio, lo cual, según Naranjo (2010) pasa “de una institución donde convergen “la sabiduría y la cultura” a una “Empresa cultural” (pág. 174).

El autor concluye que faltan evidencias que demuestren los cambios positivos producidos por las políticas educativas en torno a la organización, el financiamiento, la calidad, y la integración sistémica, la planeación, la coordinación, la regulación y la evaluación educativa. En cambio, se dio vía libre a la penetración de recursos privados y la calidad de la educación incluyó la ampliación de cobertura por encima de los resultados y la calidad. Finalmente, el autor sostiene que las funciones sustantivas o misionales se pusieron al servicio de las organizaciones privadas con interés de lucro.

Así mismo, cada vez, la universidad se pierde como espacio de debate, de discusión y argumentación para pensarse a sí misma y para analizar las crisis y los problemas sociales, políticos, culturales y económicos de la nación, apoyándose en la libertad de pensamiento y creación como su principal insumo, pues es necesario darle paso a la productividad en beneficio de la rentabilidad social y el desarrollo económico (Naranjo, 2010, pág. 184).

La lógica de una universidad diferente que no puede ser mirada ni evaluada solamente desde la lógica empresarial, es una preocupación de muchos autores que rescatan la importancia de conservar el liderazgo de la tradición universitaria Europea, que puede trazar caminos para la universidad Latinoamericana. Al respecto, Mauricio Sanabria (2006) considera que:

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... 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 (pág. 116).

Con esta orientación de otorgarle a la universidad una identidad propia respecto a las empresas del mercado, sus viejos apelativos como “Templo del saber”, “Universidad

clásica” “Universidad medieval” se referían a la misión de ser la institución en la que se desarrolla el “saber científico”, y este sentido de la institución se ha desvirtuado para estos autores, a los que se suman Pérez y Botero (2010), que advierten la gran heterogeneidad de las universidades, pues no piensan ni actúan de la misma manera frente al conocimiento.

Estos ideales tan diversos de universidad transitan entre la ampliación de sus funciones en la cadena de valor, donde los centros de educación superior amplían sus servicios mediante Institutos y Centros de Investigación, con lo cual se transforma el modelo clásico de universidad medieval que acumulaba conocimiento, a uno moderno capaz de hacer avanzar la tecnología y apropiarse de las metas de la industria para avanzar en los procesos de innovación, investigación y venta de servicios que reclama una economía global y así ofrecer innovaciones a las empresas para su competitividad (Pérez & Botero, 2010).

La Universidad del Siglo XXI es la innova. El nuevo ideal científico consiste en cuidar el conocimiento tradicional y enseñarlo, pero también es la que se preocupa por investigar, y acordar con las empresas nuevas rutinas para innovar en productos, procesos y modos para gerenciar las emergentes organizaciones del siglo XXI (Pérez & Botero, 2010, pág. 173).

Pero estos cambios no solo se dan en las relaciones con los sectores productivos, pues también transforman el paradigma educativo y gerencial en torno a las competencias, la capacidad de innovar y de internacionalizarse, “la esencia del nuevo modelo educativo, que prepara al gerente con unas bases en pedagogías activas, como mecanismos para desempeñarse en puestos de trabajo e incorporar rutinas para apoyar la transformación productiva y la competencia internacional” (Pérez & Botero, 2010, pág. 176).

Surge entonces la tensión entre la formación universitaria para la democracia y la ciudadanía y la formación universitaria sustentada en las premisas empresariales, “Para fortalecer la democracia conviene una formación humanística para la imaginación y el pensamiento crítico. Para fortalecer el crecimiento económico se requiere una formación para la productividad y la rentabilidad” (Rivera, 2013, pág. 46).

Esta dicotomía que propone Eliasib Rivera (2013) respecto a los sentidos de la formación universitaria, según algunos, debe alinearse con la globalización y formar a los estudiantes para el trabajo, en tanto que otros consideran que, sin dejar de lado una

formación útil para el desempeño laboral, se necesita formar también ciudadanos que aporten al fortalecimiento de la democracia. Para este autor, la educación superior como mercancía representa una orilla ideológica distinta a la consideración de la educación superior como bien público al servicio de la sociedad. “Detrás del primer enfoque están organismos internacionales como el Banco Mundial... en tanto que la Unesco reconoce la educación superior como un espacio para contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad” (Rivera, 2013, pág. 54).

Manuel Escobar (2007) considera que la tensión entre los dos modelos no responde a una dinámica propia de la universidad respecto a las necesidades que le plantea el entorno social, sino a tendencias originadas en los centros de poder económico:

Un enfoque eficientista corre el riesgo de privilegiar el trabajo de investigación en torno a la coyuntura de las demandas y recursos que circulan desde las distintas instancias que avalan y financian la investigación. No en vano surgen ciertas ‘modas’ que no siempre dependen de prioridades sociales de consenso, pues más bien obedecen a los criterios que las instancias cooperantes (corporativas y del Estado) plantean; y tales intereses cambian según la movilidad del orden global. Esto entorpece el establecimiento de programas de investigación que ahonden en preguntas y consoliden líneas de estudio significativas (Escobar M. R., 2007, pág. 55).

Se observa, entonces, que el avance del capitalismo global afecta notablemente el sentido de la universidad. La universidad como institución surgió antes de las sociedades capitalistas pero en la actualidad se encuentra supeditada a los dictámenes de la competencia y a políticas comerciales, pues la universidad depende del “éxito” del capital. Su función no es reprimir el desarrollo de las personas, sino conformar subjetividades fascinadas por el consumo.

Extraviados en la inmensa circulación de información fragmentaria, prioritariamente formados en la técnica y la tecnocracia, son precisamente cuerpos despolitizados, con vínculos frágiles, controlados, desterritorializados, con serias dificultades para identificar “horizontes de sentido compartido” (Zemelman, 1997), y configurar procesos de acción social colectiva (Escobar M. R., 2007, pág. 59).

1.2.2.3 Formación por competencias consolidación de la universidad empresarial

Si la universidad se restringe a la búsqueda de conocimientos utilizables en el corto plazo, muchos avances científicos no hubiesen ocurrido, pero si la universidad quiere contribuir al desarrollo, deberá buscar, quizá en forma prioritaria, no exclusiva, conocimientos útiles (Cuevas, 2012).

Los estudios relacionados con la formación por competencias en la universidad son en gran medida producto del análisis de experiencias específicas, como es el de Figueroa et al (2012) que proponen que observan que la educación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que trata de vincular la educación con el sector productivo y aumentar el potencial de las personas, de cara a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que sufre el mundo y la sociedad. “Uno de los propósitos de estudio fue elevar los niveles de educación y formación de la población, que, por lo tanto, deberían ayudar a la política y las iniciativas en materia de formación basada en competencias “(Climent, 2010, citado en Figueroa, et al., 2012, p.104).

Con el enfoque por competencias, y teniendo en cuenta el modelo CONOCER, se diseñó el Master Tecnológico en Servicios Profesionales en el Colegio de Posgraduados en México, en virtud de las normas y las exigencias de los sectores económicos, para identificar las competencias necesarias para su desarrollo, y sobre todo para desarrollar las capacidades de los productores en la zona rural de México (Figueroa R., Figueroa S., & Figueroa R., 2012).

En un estudio de Susana Elena y Katja Pook (2013), se describe el papel de la enseñanza en universidades europeas y reflexionan sobre las consecuencias de la aplicación del proceso de Bolonia. Sugieren una 'lógica en cascada' para identificar los procesos clave, los factores de éxito y los indicadores correspondientes para una gestión estratégica de la enseñanza y actividades de educación en las universidades europeas.

Este estudio tiene como referencia la reforma de Bolonia³, y su objetivo principal fue identificar la calidad de la enseñanza y la asesoría como elementos para incrementar la fuerza competitiva de las empresas en el mercado. El estudio concluye que la calidad de la enseñanza debe ser un objetivo estratégico institucional, se debe partir de un proceso participativo de la comunidad, para lo cual es preciso diseñar claramente la estrategia y los indicadores, su implementación será sostenible si se informan los resultados, que deben ser aceptados por los docentes. La gestión de calidad y la gestión del CI (capital intelectual) en la enseñanza y la educación sólo puede ser exitosa si esas áreas son concebidas estratégicamente como relevantes en las universidades (Elena & Pook, 2013). Finalmente el estudio propone indicadores que, sirven de orientación para desarrollar un pensamiento estratégico y así apoyar la gestión de las universidades en lo concerniente a la formación profesional para ayudar a Europa a afrontar una economía mundial con un alto nivel competitivo (Elena & Pook, 2013).

Dadas estas circunstancias, es necesario que las universidades propongan otras ofertas educativas estableciendo nuevos perfiles de formación de los futuros profesionales. Se trata, en definitiva, de adecuar la formación de los estudiantes a los requerimientos o demandas de la empresa y del mercado de hoy. Ello plantea la necesidad de una transformación drástica en las nociones y formas de realizar los aprendizajes, fortaleciendo los lazos con el sector productivo (Ruiz, 2003, pág. 81).

Esta transformación de la función principal de la universidad puede apreciarse en el papel que ha cobrado la formación universitaria de una inteligencia aplicada especialmente a la técnica, sobre la tradicional orientación humanística clásica.

Si bien hasta el Renacimiento era perceptible cierto equilibrio entre ambas orientaciones, posteriormente se ha roto ese equilibrio, y se ha inclinado la balanza hacia una marcada valoración de la vocación técnica sobre la formación humanística. Esto se ha intensificado notablemente en el último siglo (López A. , 2006). La propuesta de Andrés

³ 19 de junio de 1999 – Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, este proceso propone crear un sistema de grados académicos, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar una enseñanza de gran calidad y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior. Recuperar en cierto sentido el valor de la enseñanza y la educación que hacía parte del modelo de universidad de Humboldt que fue sustituida por un enfoque de investigación universitaria, cuyo interés principal está en los productos de la investigación y la visibilidad internacional.

López (2006) busca reivindicar el rol del docente capaz de orientar una formación hacia la reflexión y la construcción de nación:

La labor docente y el ejercicio académico en sus dimensiones más amplias, vistos ambos como acciones en las que ética, libertad, democracia, tolerancia y crítica son, más que simples palabras, nociones susceptibles de verse transformadas en su significado según el contexto social (López A. , 2006, pág. 6).

La disciplina, en el proceso que formaliza la profesión, está en función de la óptica de Foucault de la relación saber-poder.

...porque se refiere *ab initio* al doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber de aprendiz y la disciplina de mantener a éste en el saber. Tiene que ver con las técnicas de control cuyo máximo exponente era la disciplina militar: no deja de estar relacionado con el proceso de enseñanza y con los objetos de la instrucción (Ball, 1994, pág. 34).

La cuestión es entender qué se enseña (el saber) y en función de qué (el poder). Llevado al plano de las profesiones en ciencias sociales, en el fondo se derivan relaciones de poder, según los roles que asumen sus actores de manera funcional, o en otros casos sobre relaciones de conflicto (Valbuena & Rodríguez, 2010).

Las preguntas, entonces, se refieren a si las disciplinas están en función solamente de las necesidades del capital, y si esto es así, entonces, ¿Cuál es el papel que deben jugar las escuelas de formación profesional en la consecución de un gran contrato social en la búsqueda de un proyecto de sociedad sostenible política, económica y ambientalmente? Además, los autores se preguntan si:

¿Podemos repensar desde las universidades la política educativa y sus dinámicas en las instituciones de educación superior, tomando distancia de las recomendaciones del Banco Mundial o FMI, porque estas “recomendaciones” generan costos sociales muy altos –en la jerga actual del desarrollo– para las economías emergentes? (Valbuena & Rodríguez, 2010, pág. 202).

Las exigencias que la economía de mercado le hace a la universidad es abandonar el aprendizaje de conocimientos y saberes humanísticos y críticos, y suplirlo por la adquisición de los nuevos “conocimientos”, llamados competencias, más cercanas al

mundo laboral. De modo que la universidad debe adecuar su currículo a la economía de mercado: “La autonomía y la acreditación universitaria no son otra cosa que la tendencia a la inserción de la educación pública a la lógica del mercado y las políticas neoliberales (eficacia, eficiencia y calidad)” (Castaño, 2011, pág. 129).

Pero surge la resistencia, una nueva forma de actuar en las universidades que, en palabras del autor, “debe involucrar la promoción y generación de nuevas alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario” (Castaño, 2011, pág. 135).

1.2.3 Universidad, pertinencia y participación de la comunidad

La democratización y la apertura de la universidad a nuevas realidades han traído consigo nuevas exigencias y la participación activa de diferentes actores que van definiendo lo que debe hacer, y a quién debe escuchar para actuar. Pertinencia, conversaciones con los stakeholders, comprensión del contexto, atención a las demandas, adaptación al entorno son dinámicas que mueven los intereses de la universidad, de donde surge el término Universidad Emprendedora. Esta denominación tiene una historia que es descrita en un estudio realizado sobre las universidades de Etiopía por Van de Sijde, Popma y Tushume (2012), quienes hacen un recorrido de cómo se acuñó el término y cuáles son las condiciones que dieron origen a este tipo de universidades.

Burton Clark (2006) recoge los conceptos de Davies (1987) y define cinco características de universidades emprendedoras:

- Tienen un núcleo de dirección con visión y liderazgo.
- Cuentan con una unidad especial en la organización (una oficina de transferencia) que integra la investigación y la enseñanza.
- Es una universidad que no dependa solamente de los fondos del gobierno, que atraiga la inversión de fondos internacionales y de organizaciones no gubernamentales.
- Su columna vertebral es la investigación, que estimula la investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria.

- Conformar un nuevo ideal institucional. En una universidad emprendedora debe haber una atmósfera de comportamientos emprendedores o espíritu empresarial donde la innovación está presente en todas las capas de la organización.

En las descripciones de las características de Clark (1997), la comunidad no es mencionada explícitamente. La comunidad, sin embargo, está en el centro de los pensamientos que la “Comisión Kellogg” dejó al escribir sobre la “universidad comprometida”. Según esta Comisión, una institución tiene que cumplir con las siguientes tres condiciones:

1. Debe responder a las necesidades de los estudiantes de hoy y de mañana, no de ayer.
2. Debe enriquecer el plan estudios con la investigación y con oportunidades de prácticas para que los estudiantes puedan prepararse para el mundo.
3. Debe poner a disposición los recursos críticos (conocimientos y experiencia) para trabajar en la solución de los problemas que la comunidad enfrenta.

La participación de la comunidad respecto a las funciones de la universidad puede adoptar muchas formas que incluyen la educación a distancia, la investigación basada en la comunidad, la investigación-acción-participativa, los servicios profesionales a la comunidad, y los servicios de enseñanza. En su sentido más amplio, la universidad emprendedora es la combinación de servicios de enseñanza y de investigación relacionados con las prioridades de desarrollo de la comunidad (Bringle 1999, Bringle y Hatcher 2004, citados por Van de Sijde, Popma, & Tushume, 2012), lo que define una elaboración de la “tercera misión” de las universidades.

Las actitudes de los profesores hacia el espíritu empresarial académico revelan un patrón complejo y en ocasiones contradictorio entre normas y creencias sobre la legitimidad de la conducta institucional y las prácticas. Solo hay una pequeña minoría que se adhiere a la idea de “universidad moderna ” con eje en la investigación. También hay ambivalencias frente a la universidad emprendedora, incluso entre los profesores que han liderado procesos de comercialización. Se observa, en primer lugar, que el emprendimiento académico no se ha institucionalizado, y la mayoría de los profesores de humanidades y de ciencias sociales no han “aceptado” la universidad emprendedora.

Por último, se observa un compromiso frente a las normas de la “ciencia abierta” y “el conocimiento como un “bien público”. El reto para la administración universitaria y el gobierno es reformar y reestructurar las políticas de propiedad intelectual y la transferencia de tecnología para que las universidades aumenten la disponibilidad y la difusión del conocimiento con potencial de comercialización que conduzca a mayores tasas de innovación y desarrollo económico (Pålsson, Göransson & Brundenius, 2009).

En los últimos 20 años, muchas universidades de investigación en los Estados Unidos han agregado el desarrollo empresarial y económico regional a su misión central de las ya tradicionales como son la enseñanza y la investigación académica. Muchos han criticado este “giro empresarial” argumentando conflictos con las normas académicas tradicionales, respecto a los procedimientos y los sistemas de remuneración existentes.

Para este fin, “la ‘Universidad comprometida’ ‘Puede ser el modelo, para que la investigación pueda servir de motor para el desarrollo y un semillero de conocimiento que conduzca a mayores tasas de innovación y seguir manteniendo importantes ingresos” (Goldstein, 2013, pág. 179). Aquí, la autora aplica una encuesta nacional sobre las actitudes del profesorado hacia el espíritu empresarial, para investigar el grado en que el “giro empresarial” ha sido aceptado e identificar lo que se considera legítimo como actividad empresarial y académica, y lo que es considerado como inadecuado, para identificar las dimensiones relevantes que definen las actitudes de los profesores. Para el autor, el “giro empresarial” en las universidades de investigación en los Estados Unidos todavía no está institucionalizado y legitimado y la norma de la ciencia abierta sigue siendo ampliamente aceptada y entra en conflicto con algunas actividades de emprendimiento académico.

El “Giro empresarial” ha introducido con fuerza el concepto de pertinencia y la relación de la universidad con la realidad. En este trabajo, se indican las perspectivas que hacen referencia a modelos distintos y contradictorios de Universidad, a partir de la definición de la pertinencia. Mientras que, en el enfoque economicista, que ha sido hegemónico durante los años noventa y se basa en nuevos modos de producción, se considera que un plan de estudios, una investigación o una institución es pertinente socialmente cuando responde a demandas del mercado, su producción es eficiente en términos de aplicabilidad inmediata, es rentable si permite obtener financiamiento externo.

Desde una perspectiva social, las actividades que se realizan en la Universidad o en la institución en su conjunto son pertinentes cuando logran vincularse a la Sociedad y en la que contribuyen al mejoramiento de las condiciones de vida. Esto se cumple a través de construcciones teóricas que permitan transformar las condiciones actuales, y rescatar el valor de la impertinencia epistémica.

En tanto la preocupación por resolver las nuevas demandas cotidianas que ahogan el trabajo intelectual de la Universidad acapara la atención de los académicos y desplaza la discusión sobre lo sustantivo, aquí pretendemos argumentar que la híper-enunciación equívoca de la categoría de pertinencia social, busca redefinir la Universidad a partir de criterios de rendición de cuentas y de ajuste al mercado (Naidorf, Giordana, & Horn, 2007, pág. 31).

Malagón (2006), por su parte, encuentra que hay múltiples pertinencias que la universidad debe atender para comprender su posición en el mundo:

En principio podemos establecer dinámicas de pertinencia entre la universidad y las empresas, entre la universidad y el Estado (organismos gubernamentales de la educación superior), entre la enseñanza superior y los sectores sociales, entre la educación superior y el conjunto del sistema de educación, entre la universidad y el sistema de valores de una sociedad, entre la universidad y los saberes populares, entre la universidad y los procesos internacionales, entre la universidad y los procesos culturales, entre la universidad y la región. Estas vinculaciones van a construir los espacios para la concreción de la pertinencia y para determinar qué tan pertinente es o no la educación superior (p. 82).

La pertinencia ha sido tema de reflexión de las conferencias mundiales y de los discursos globales. Yarzabal (1999) presenta un análisis descriptivo de la educación superior como resultado de las conferencias regionales preparatorias (La Habana 1996; Tokio 1997; Palermo 1997; Dakar 1997; Beirut, 1998 y Toronto 1998) de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la Unesco en Paris (UNESCO, 1998), teniendo en cuenta cuatro aspectos; pertinencia, calidad, financiamiento y cooperación internacional.

El análisis de Luis Alberto Malagón (2006) de la relevancia que el “Sur” le da a la relación de la universidad con la empresa o con los sectores económicos, con el fin de



dinamizar la economía y la productividad de las regiones, y buscar fuentes de financiación difiere de la importancia que le da el “Norte” a la pertinencia cuya finalidad principal es la relación con la cultura y los valores. Esta diferencia de prioridades, concluye el autor, es el resultado de que las universidades del “Norte” ya se encuentran “intervenidas” por los sectores productivos y por ello buscan otro tipo de variables.

La pertinencia tradicionalmente se ha circunscrito a variables como sistema general de educación, sector productivo y gobierno. En cambio, en la actualidad, aparecen otros factores como cooperación internacional, cultura política y democrática, regiones de aprendizaje (UNESCO, 1998), y se ha definido otro tipo de pertinencia, la social, que no es solamente una mayor vinculación de la universidad a la sociedad para abordar los problemas sociales como fuente de producción de conocimiento, sino también la creación de espacios de participación de las comunidades, la construcción de confianza y credibilidad, el cambio de la imagen de isla y la inserción en el mundo real.

La vinculación con las comunidades ha acuñado, desde la perspectiva económica, un tipo de conceptos vinculados a la gestión y la planificación de las organizaciones, como es el de Stakeholders o Grupos de interés de Freeman (1999). Al respecto, Duque (2009) encuentra que:

El modelo de stakeholders aplicado a las universidades ilustra cómo para la universidad como organización, la complejidad de sus relaciones, la variabilidad de los servicios y las actividades misionales que tradicionalmente ha venido desarrollando (formación, investigación y extensión) generan mayor dificultad en la focalización de sus esfuerzos y, por ende, en el desarrollo de un modelo de gestión de las mismas. En palabras de Mintzberg (1991), la complejidad de las universidades en términos de sus procesos y de su quehacer diverso hace que la organización universitaria sea una organización atípica (pág. 39).

El estudio busca analizar el equilibrio, que en teoría deben mantener las universidades como centros de formación del más alto nivel en el manejo de los intereses de los grupos sociales que tienen vínculos con ellas (Duque, 2009). La migración conceptual que se ha dado de las organizaciones comerciales al mundo universitario ha hecho que en las universidades se hable de una institución con orientación al cliente, satisfacción de las necesidades, deseos y expectativas de los grupos objetivo.



La pregunta del estudio sobre las perspectivas de los stakeholders en la universidad, plantea el dilema frente al grupo objetivo al que debe servir la universidad: ¿a la ciudad, la región, la nación, lo público o lo privado, a los intereses académicos de sus áreas de desempeño técnicas, humanas, artísticas, o a la empresa, a las ONG, a las asociaciones, los sindicatos, las agremiaciones? El trabajo concluye que “para que la universidad cumpla con su misión fundamental de formar ciudadanos para la consecución de la equidad social, debe servir a todos” (Duque, 2009, pág. 28).

La participación de los organismos internacionales en la definición de las políticas de la educación los ha convertido en parte de los públicos que definen los criterios con los cuales se constituye el quehacer de las universidades. Para el Banco Mundial, la educación es un bien privado cuyos costos deben ser asumidos por los estudiantes y el Estado debe facilitar medios financieros para que la población acceda a ellos, con las tasas del mercado.

Los recursos asignados por el Estado a las instituciones públicas deben partir de indicadores de eficiencia. El estamento docente no debe tener tanta injerencia en las decisiones que se toman en las universidades y se debe lograr su transformación en profesores empresarios capaces de gestionar sus propios recursos (Soto, 2006).

Estos grupos de interés, como son los organismos internacionales, están definiendo en gran medida el curso de las políticas de los países del Sur sobre las cuales se asignan recursos y se fijan prioridades de formación.

1.2.4 Universidad, comunicación y publicidad

La categoría comunicación en su sentido más amplio es clave para el estudio, pues de su comprensión, organización y ejecución en las universidades se desprenden los elementos que estructuran la comunicación organizacional y la publicidad. En los estudios que relacionan la comunicación y la universidad se adoptan enfoques académicos comerciales y organizacionales para diseñar propuestas en este campo de formación, cuyo propósito es la búsqueda de modelos que faciliten las relaciones entre los públicos de la universidad y los resultados de una comunicación eficiente y de alto impacto. Uno de los enfoques predominantes en la investigación que incluye la comunicación es la eficiencia de la comunicación comercial en la universidad.

El estudio de Gema Martínez y Jaime Rivera (2008) en España señala la creciente competitividad a la que se enfrentan las universidades, que las obliga a usar la comunicación comercial en sus estrategias. Sin embargo, la literatura presenta vacíos conceptuales y empíricos que impiden su uso efectivo. A través de ecuaciones estructurales, en una muestra de alumnos de una universidad pública, la investigación busca llenar esos vacíos. A partir de una revisión bibliográfica, se desarrollaron escalas con propiedades psicométricas para evaluar un modelo que permita responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el proceso decisional que siguen los alumnos? ¿Este proceso puede ser influido por las variables de comunicación comercial? y ¿Cuál es la mejor forma de usar estas variables para conseguir los objetivos institucionales?

Martínez y Rivera (2008) centran su aporte en una investigación que expanda la aplicabilidad de la comunicación comercial en un contexto no lucrativo y presenta líneas futuras de investigación en el tema. Además consideran que:

Las universidades enfrentan la necesidad de contar con guías que les orienten sobre cómo usar la comunicación comercial para competir en este ambiente complejo, pero respetando sus características específicas de organizaciones no lucrativas. Para llenar estos vacíos y determinar si la comunicación comercial puede ser condicionada por factores individuales o de gestión, tres preguntas guían este estudio: (i) ¿Cuál es el tipo de proceso decisional que siguen los alumnos?, (ii) ¿Cuál componente de comunicación comercial influye más en este proceso?, (iii) ¿Es mayor la influencia de la Comunicación comercial cuándo se usan todos sus componentes, que cuándo se usa sólo el más efectivo de ellos? (pág. 85).

La investigación siguió el modelo jerárquico clásico usado por los decisores de la muestra respecto a la teoría sobre procesos decisionales, en comparación con modelos rivales que la teoría sugiere para situaciones de compra con baja diferenciación del producto y bajo involucramiento del consumidor. Entre las conclusiones, encuentran que, aunque se trata de un servicio con el que se tiene experiencia diaria, se usa una ruta central de procesamiento de información que empieza con una interpretación cognitiva de esta. Los resultados son un aporte a la literatura de marketing, que indica que estos modelos jerárquicos no están suficientemente comprobados (Huey, 1999; Weilbacher, 2001, 2002, citados por Martínez & Rivera, 2008) a pesar de su lógica y de que han estado presentes en

este tipo de literatura desde hace décadas (Barry, 2002; Weilbacher, 2001, citados por Martínez & Rivera, 2008).

Sin embargo, los resultados sugieren que este proceso no es automático ni lineal, pues los decisores no son pasivos en el seguimiento de la secuencia, y sus respuestas afectivas ante los estímulos de comunicación pueden condicionar el proceso. Esto es reconocido con abundante literatura sobre las actitudes hacia la publicidad de las marcas.

Se encontró que la efectividad depende de una estimulación directa de lo afectivo y lo conativo, cuando se recurre a diferentes estímulos. El decisor trata de filtrar los más importantes para evitar una sobrecarga de información que puede afectar su memoria temporal y su comprensión de los mensajes.

Nuestra investigación también plantea ciertos retos a los gestores universitarios. Estos deben ser creativos para que sus mensajes impacten directamente en el componente afectivo y/o en el conativo, tanto si usan los componentes de manera aislada como si los usan en conjunto (Martínez & Rivera, 2008, pág. 108).

El estudio de caso sobre la comunicación interna de la Universidad Europea Miguel de Cervantes (Herranz, Tapia, & Lázaro, 2009) se centró en el estado de la comunicación interna en la universidad y la valoración de los canales y herramientas de comunicación que en ella se dan, y define los siguientes objetivos:

- Analizar y ponderar la imagen globalmente considerada de la Universidad Europea Miguel de Cervantes, destacando sus puntos fuertes.
- Valorar el grado de información en sentido descendente que los estudiantes dicen poseer, y el estado de la comunicación interna en sentido horizontal y ascendente para el caso del personal docente e investigador y el personal de administración y servicios.
- Analizar las herramientas de comunicación usados en esta universidad y su grado de eficacia (Herranz, Tapia, & Lázaro, 2009).

Esta investigación fue una primera evaluación de las estrategias de comunicación interna puestas en marcha por el gabinete de comunicación de la UEMC entre 2007 y 2008, y permitió introducir mejoras para potenciar el sentimiento de pertenencia a la universidad.

Otro estudio sobre la comunicación interna en la universidad española se propuso

Conocer el estado de la comunicación entre la organización y sus públicos internos entre la Dirección de la Universidad y los profesores, los estudiantes y el resto de profesionales técnicos, nos permitirá medir los niveles de comprensión mutua en sus actuaciones y reacciones (Palencia, 2008, pág. 277).

El estudio se propuso conocer, analizar, observar, describir y constatar un conjunto de datos sobre el comportamiento de la comunidad universitaria hacia la comunicación interna –CI–, y analizar el grado cualitativo de percepción de la CI por los públicos internos de la Universidad.

- Observar si la CI es transparente y objetiva.
- Conocer si los mensajes dirigidos a los públicos objetivo son relevantes, interesantes y/o adecuados para su trabajo/estudio cotidiano.
- Conocer el interés que suscitan en los públicos internos los medios o técnicas específicas que utiliza su entidad en CI.
- Describir la importancia que los públicos internos otorgan a la CI respecto a la actividad comunicativa global de la Universidad.
- Detectar los problemas que encuentran los públicos internos en la política de CI de su universidad.
- Constatar si los públicos internos creen que una buena gestión en la CI de su Universidad permite mejorar la calidad global de la entidad.

El estudio confirma la hipótesis de que la CI es una realidad valorada por todos los públicos de la Universidad y por la dirección, con un contundente resultado del 96,57%. Así, pues, aunque la CI es un “concepto-realidad dinámica” (Palencia, 2008, pág. 277).

La finalidad cualitativa del sistema o ética de religación que entrelaza misión, recursos (humanos, naturales y económicos) y visión debe apuntarle, de toda evidencia, a una visión por una educación en el buen vivir, en la empatía y la comprensión dialógica de uno mismo y del otro, en los riesgos fatales del conocimiento (el error, la ilusión...). El indicador de este tipo de desarrollo espiritual apunta a la digna condición del hombre como sujeto libre y amable, y no como cosa productiva o medio alienante. No busco con esto insistir en la ruptura entre la diferencia formal y la de natura. Busco dejar claro que la finalidad cualitativa del sistema prima como eje de articulación y subsistencia, así se requiera -y porque se requiere- para realizarla la competencia de

finalidades materiales e intereses diversos a corto, mediano y largo plazo (CESU, 2014, pág. 7).

1.3 Marco categorial

Las investigaciones sobre la universidad analizan el contexto histórico y la forma como los fenómenos económicos, sociales, culturales y políticos han marcado su estructura, sus intereses, sus proyectos y sus objetivos. A continuación, se referencian estudios y reflexiones sobre la historia de la universidad en el contexto regional y mundial. En primer lugar, es preciso resaltar el estudio de De Zubiría (2007) que aborda los problemas que agobian la universidad en Occidente y sugiere transformaciones vitales en un momento de crisis de hegemonía de la universidad (Santos, 1998). De Zubiría (2007) sostiene que:

La tarea alternativa de la reconquista de la legitimidad implica reformas creativas en siete áreas: a) una democratización en el acceso a la universidad que no se confunda con “masificación” b) retornar a una nueva centralidad de las actividades de bienestar y servicio a la comunidad; c) construcción de modelos alternativos de investigación-acción-participación d) el fomento de una rigurosa ecología de los saberes, que posibilite diálogos horizontales entre los saberes académicos y otros saberes e) revinculación de la universidad con la educación básica, f) asegurar que la comunidad científica no pierda el control de la agenda general de investigación científica g) asumir formas más “densas” de responsabilidad social como típica expresión de su autonomía y libertad académica (pág. 154).

En éste sentido, Claudia Jaramillo (2011) hace un rastreo analítico de la bibliografía, para estudiar la historia del continente, con el fin de encontrar en ella los indicios de lo que podría llamarse un pensamiento situado, que le da forma a una posibilidad distinta de comprender la situación que hoy se vive en las universidades. La autora encuentra que:

El continente, al igual que la Universidad han sido colonizados y con ellos el pensamiento, el saber y los discursos; romper con los lazos coloniales o con las miradas hegemónicas que siguen perpetuando la visión de Latinoamérica como la despensa que tiene otros dueños, implica hacer evidentes las relaciones de dominio a las que continúa sometida; la única opción posible para emprender este camino es consolidar propuestas propias, nacidas del reconocimiento de lo que somos, incluyendo

aquellos lastres que han quedado profundamente marcados en las identidades de estos pueblos (p. 153).

La autora retoma las ideas de Andrés Bello para explicar los fenómenos latinoamericanos, pues la propuesta educativa de Bello tendía a conservar los valores cristianos con los que fue formado, y la promoción de la ciencia, las artes y las letras, de las que fue heredero. Su innovación radica en proponer un estilo universitario integral, que ponga a dialogar los saberes en contextos que requieren identidad.

La universidad Latinoamericana se forma de maneras diferentes, según las tendencias coloniales y los intereses a los que se pretendía que sirviera en cada contexto. Pero, las ideas de Andrés Bello plantearon la posibilidad de pensar una “Universidad propia para América Latina, más allá de su existencia física e institucional, configurando la idea de formación de seres libres, con la capacidad de auto-determinarse y cambiar los destinos de estas naciones desde una cosmovisión particular” (Jaramillo, 2011, pág. 157).

Un esquema nacional en el que la universidad es la institución a partir de la cual se construye el país, tanto en la infraestructura material como en lo intelectual, era uno de los grandes desafíos de Andrés Bello, por eso pensaba que se debía:

Satisfacer, en primer lugar, una de las necesidades que más se han hecho sentir desde que con nuestra emancipación política pudimos abrir la puerta a los conocimientos útiles, echando las bases de un plan general que abrace estos conocimientos, en cuanto alcancen nuestras circunstancias, para prolongarlos con fruto en todo el país y conservar y adelantar su enseñanza de un modo fijo y posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica. Sistemático, que permita, sin embargo, la adopción progresiva de los nuevos métodos y de los sucesivos adelantos que hagan las ciencias (Bello, 1842, en Jaramillo, 2011, p. 159).

El impacto del pensamiento de Andrés Bello está presente en toda Latinoamérica y se expresa a través de diferentes hechos:

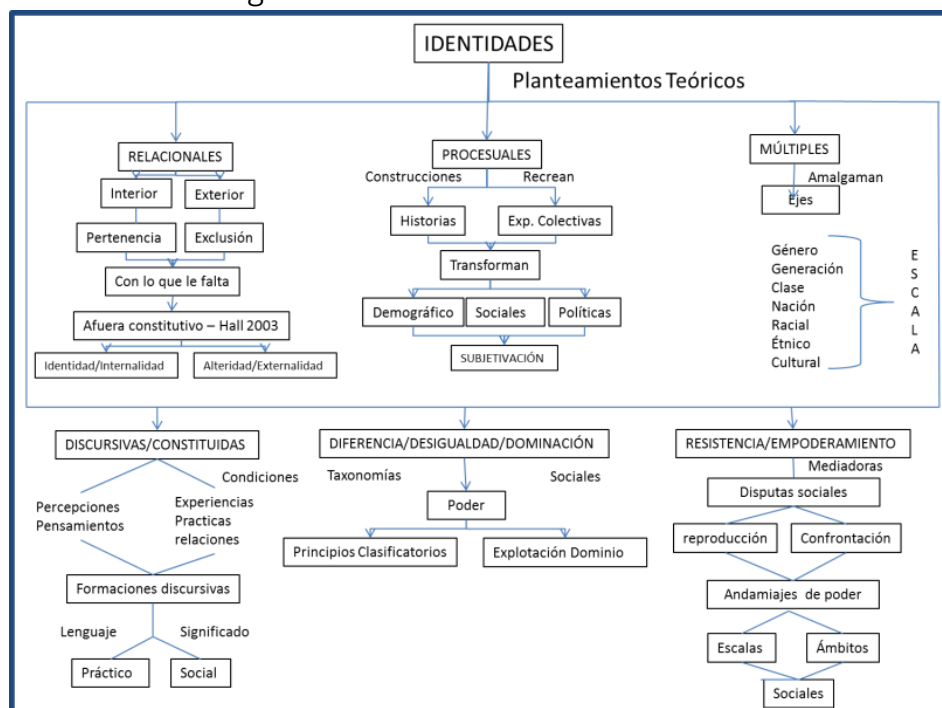
En la Universidad de México, pese a ser parte de las más antiguas del continente, sufre un largo proceso desde 1551 hasta su reapertura. Las características que exhibe la UNAM en consonancia con la propuesta de Andrés Bello, se encaminan a la inclusión de la sociedad de base, tal como lo menciona un autor contemporáneo (Eugene Gogol),

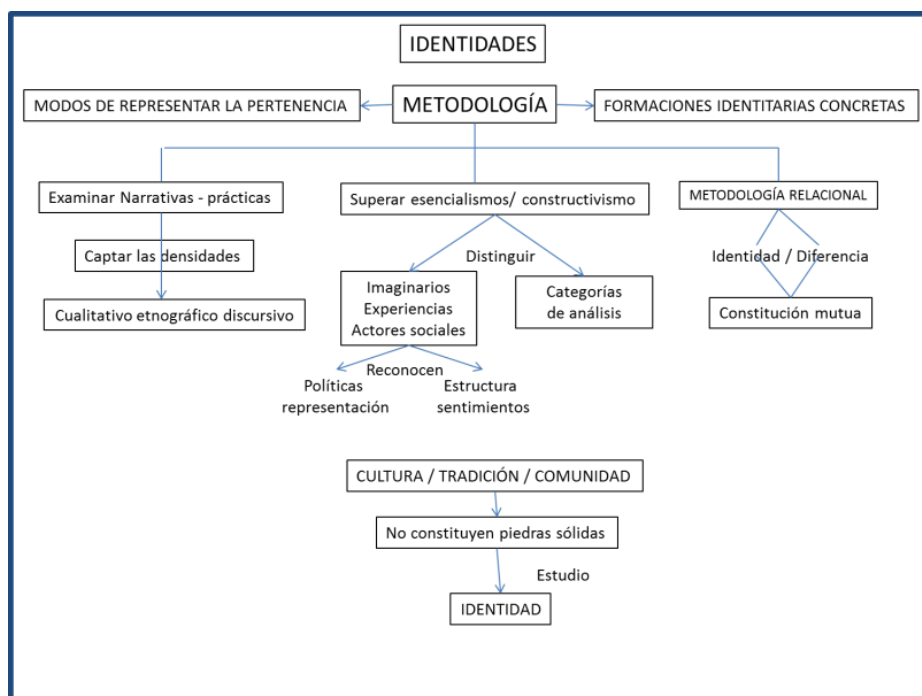
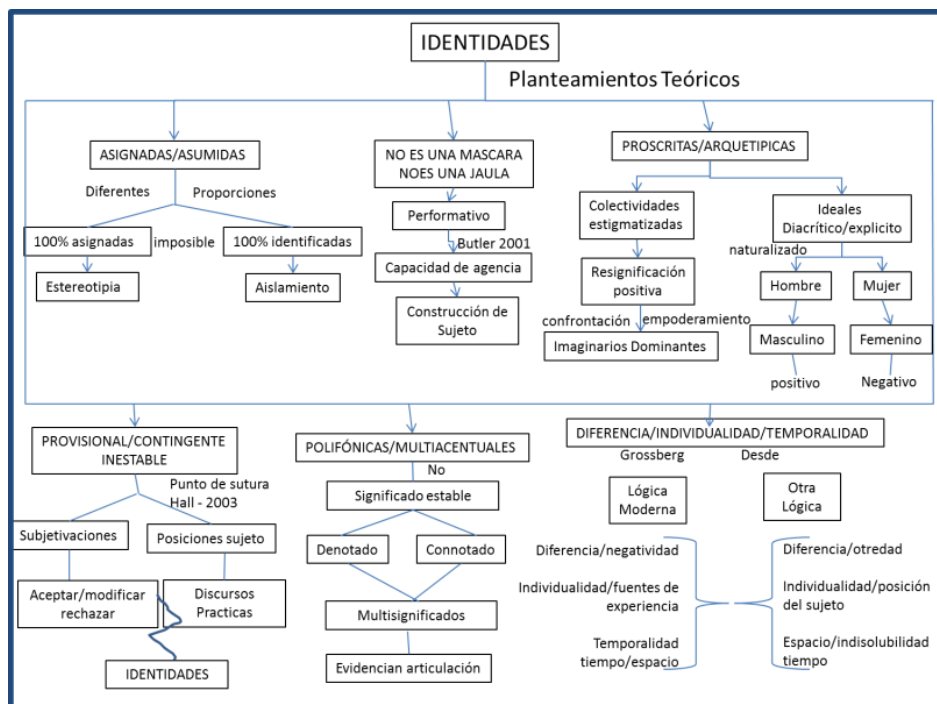
propende por la formación de un sujeto revolucionario que es fuertemente indígena, con un sentido de nación que supera la concepción europea (Jaramillo, 2011, pág. 160).

Un momento histórico clave para la configuración de la universidad latinoamericana fue el movimiento de Córdoba en Argentina, a principios del siglo XX (Rama, 2006) liderado por la clase media emergente que exigió la libertad de la universidad que en su momento estaba controlada por las oligarquías y el clero. La urbanización y la emergencia de una clase popular condujeron al reclamo del papel de la universidad en la sociedad. “El impacto inicial de este movimiento se produjo hasta el periodo de la postguerra, Segunda Guerra Mundial, sin embargo sus postulados se han mantenido a través del tiempo” (Jaramillo, 2011, pág. 159).

Las consignas del movimiento buscaban reivindicar la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la participación de la comunidad universitaria en la elección de sus cuerpos directivos y docentes, la modernización de métodos de enseñanza, la extensión, la democratización del ingreso, el acceso gratuito a la educación superior y la lucha en contra de las dictaduras y el imperialismo (Jaramillo, 2011).

Figura 1. Identidades universitarias





Fuente: adaptado de Restrepo (2007).

La universidad ha buscado a través de sus propuestas educativas y pedagógicas la consolidación de su identidad (en singular), y ha formulado ideales que se concretan en valores y principios institucionales, que son interpretados por la comunidad, lo que ha



producido diferentes conceptualizaciones, prácticas, sentimientos y discursos que son asumidos por los miembros de la comunidad universitaria. Marañón, Bauzá y Bello (2006) han estudiado la identidad como fenómeno en las organizaciones, y encuentran que:

Una organización tiene una identidad cuando sus miembros comparten representaciones en torno a las tradiciones, historias, raíces comunes, formas de vida, motivaciones, creencias, valores, costumbres, actitudes y rasgos. Junto a ello, deben tener conciencia de ser un grupo con características diferentes a las de otros grupos y de la consideración de los componentes afectivos y de las actitudes, lo que quiere decir sentido de pertenencia, satisfacción de ésta, compromiso y participación en las prácticas sociales y culturales propias (pág. 5).

Esta visión hace que la identidad (en singular) se defina como la forma a través de la cual se diferencia una comunidad de otra. El mayor valor que la identidad alcance es producto del grado de “pertenencia” que una comunidad demuestra con actitudes, prácticas y lenguajes propios de la institución, concebidos en sus documentos oficiales, que constituyen la “cultura organizacional”. “Esta insistencia en la «cultura» como medio de producir una relación particular con el yo entre los miembros de una empresa sugiere que su despliegue como técnica de gobierno está íntimamente ligada a las cuestiones de la identidad” (Du Gay, 2003).

Para Restrepo (2007) es ingenuo atribuirle a la *cultura* la forma a través de la cual se expresan las *identidades* de una comunidad, pues la conceptualización de la primera es tan resbaladiza y problemática como la segunda, así como lo son la *tradicción* y la *comunidad*. Para muchos autores, como Creswell (2007), los conceptos traídos por la antropología y la etnografía, como cultura, tradición, identidad y comunidad no son operacionalizables y, por consiguiente, sus límites son muy difusos y carecen de posibilidades heurísticas. Se puede hablar de un comportamiento ante algún estímulo, pero no de cultura ni de patrones culturales, que no son demostrables. Esta perspectiva funcionalista impide hablar de tradiciones y prefiere tendencias (estadísticas), no habla de comunidades sino de poblaciones (como suma de individuos), y elude el término identidad como lazos con un colectivo y privilegia colectividad.

La universidad como institución que ha permanecido a lo largo de la historia ha promulgado y defendido su lugar en la sociedad y pareciera que ha promovido el tener una

“esencia” que la preserve de los vaivenes de las dinámicas del contexto para no perderse y evadir su responsabilidad de ser guía y constructora de la sociedad.

Pero en la actualidad el dualismo entre una identidad como factor único de diferenciación y de perpetuación que se instaura en el tiempo para preservar el “deber ser” como norte, guía y destino, es interpelada por una identidad construida, que es contingente, que se construye y deconstruye en un dialogo entre las personas y las colectividades.

Por un lado, la polisemia y dispersión de la noción de identidad (Dubar 2002; Hall, 1996; Giménez 2000; Valenzuela, 2000) y, por el otro, el posicionamiento dualista que ha marcado profundamente las corrientes de su conceptualización (Alcoff, 1989; Hall 1999; Riquer, 1992). Por un lado, está la postura «esencialista», que básicamente remite a la conceptualización de la identidad como mismidad, aquello que nos da la cualidad de idéntico (de ahí el nombre), como sustancia inmutable o categoría natural compartida y transmitida, es el *eidós* (esencia) de las personas o grupos, por lo tanto algo que es permanente y atemporal. Esta postura está profundamente enraizada en el pensamiento filosófico y en el origen etimológico de la palabra (Peña & Guitart, 2013, pág. 178).

La perspectiva sustancialista concibe el mundo como formado por esencias puras, inmutables y eternas, que no devienen. Y de ese origen proviene el término identidad. Es la entidad de lo mismo, es decir, de lo que no cambia. Sin embargo, en la tradición etnográfica, se habla de identidad como los rasgos que distinguen a una cultura de otra, es decir, como el parentesco simbólico de un grupo humano. En esta perspectiva, la memoria, por ejemplo, juega como elemento “identitario” (Augé, 1998). En psicología, de igual forma, se habla de identidad para referirse al reconocimiento de sí mismo, como concepto positivo de los rasgos que conforman el yo y que lo distinguen de los otros (Giddens, 1997). En la sociología de Henri Tajfel (1974), se refiere a la discriminación entre grupos. Como se observa, en estos desarrollos el término ha perdido su esencialismo y ha asumido una perspectiva dinámica. No obstante, Arturo Escobar observa que “Esta noción ha derivado en nociones primordialistas y unitarias de las identidades étnicas, raciales y nacionales, en las cuales la identidad ontológica es vista en términos de los lazos grupales primordiales anclados más o menos en una cultura compartida y autocontenida” (Escobar A. , 2007, pág. 5).

El término es, como se nota, polémico y, al menos, polisémico. Varía entre el nominalismo de Giddens (1997), la perspectiva constructivista de Hall (2003), (Giménez, 2000 y de Castells 1999, citados por Peña & Guitart, 2013) o la propuesta posicional de Alcoff (1989, citado por Peña & Guitart, 2013), que conciben la identidad como sometida a cambios y transformaciones:

Las identidades se construyen a partir de las formas de nombrar o nombres con que caracterizamos nuestras pertenencias, desde las posiciones enunciadas que se asumen en la representación de un «yo» o un «nosotros» y remiten a una noción limítrofe, contradictoria, ambivalente o de frontera entre lo social-cultural y lo individual o subjetivo (Peña & Guitart, 2013, pág. 178).

La universidad es un espacio permanente de disputa y reconciliación en el que la configuración personal se articula con el desarrollo social, de manera que la lógica de la articulación, o el punto de sutura propuesto por Hall (2003), se convierte en uno de los retos de la universidad, pues la formación de personas con capacidad de agenciamiento, de ir construyendo y reconstruyendo su identidad es, entre otras, una de sus tareas. Pero, ¿qué subyace en la política educativa que facilite y promueva identidades que tensionen un conocimiento de frontera? En todo caso, no se debe caer en un instrumentalismo cargado de intereses que desdibujen un real agenciamiento de las personas.

Para Comaroff (1996), el constructivismo es simplemente una aseveración de que todas las identidades son el producto de la agencia humana. Esta consideración puede esconder un viejo conjunto de problemas, pues, los constructivistas realistas, por ejemplo, argumentan que detrás de las identidades hay juegos particulares de intereses. De esta manera, se incurre de nuevo en una posición instrumentalista (Escobar A. , 2006, pág. 200).

La búsqueda de la identidad (en singular) en las relaciones que diferencian es una tentación porque es difícil reconocer que la diferencia surge de las identidades. Para Lawrence Grossberg (2003), lo moderno nunca se constituye como una identidad (diferente de otras) sino como una diferencia (siempre diferente de sí mismo, a través del tiempo y el espacio). En este sentido, las estructuras de la modernidad son siempre producciones de diferencia. “Una política contra-moderna debe eludir la lógica de la diferencia y (re)capturar la posibilidad de una política de la otredad” (Grossberg, 2003, pág. 158).



En la universidad, circulan múltiples voces, discursos, paradigmas, saberes que encuentran ecos, confrontaciones y evasiones, es un devenir, un dialogo abierto y permanente de las comunidades internas y externas. Es allí, en el discurso, donde se producen las identidades, pues en la actualidad el referir la “identidad” en singular es apelar al signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: “una «identidad» en su significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna)” (Hall, 2003, pág. 18).

La tensión entre la universidad de la razón y la modernidad se identifica con la identidad como columna y eje de diferenciación interna, y la universidad abierta al cambio y a las dinámicas actuales dejar entrar los múltiples saberes, le otorga sentido a las identidades como *proyectos* siempre en construcción, pues la vida actual es un peregrinaje, que se debate entre la distancia y la insatisfacción (Bauman, 2003).

Un estudio de las identidades de la universidad latinoamericana en una tensión decolonial no busca anular lo que ha sucedido en la universidad, ni pretende ubicar lo olvidado, negado o evadido solamente como lo “oprimido” y sin posibilidades, sino como nuevas miradas que también caben en la universidad, nuevas posturas que no se estancan en la negación, sino que, por el contrario, reivindican, valoran lo que constituyen nuestros orígenes. Es un conocimiento “otro” de frontera. Las identidades como posibilidad de agencia, como capacidad para desarrollar una educación que promueva el auto-direccionamiento, con conciencia de lo que somos, y como hemos construido nuestros discursos, sensaciones y prácticas actuales, no para negarlas, sino para valorar la capacidad de transformación en un hoy posible.

Por ejemplo, ¿cómo podemos involucrar a fracciones de quienes tienen poder de manera tal que intervengan sin actitudes masoquistas ni agobiados por la culpa? Mi impresión es que la respuesta depende de re-articular la identidad como una cuestión sobre la posibilidad de construir la agencia histórica y abandonar las nociones de la resistencia que suponen un sujeto situado íntegramente al margen de una estructura de poder bien establecida, y contrario a ella (Grossberg, 2003, pág. 148).

Como dicen Deleuze y Guattari (1988), históricamente se ha dado una metamorfosis en la concepción de la identidad que configuró tres etapas en la conceptualización del sujeto. Esta mutación de sentido se presenta inicialmente con un sujeto basado en una concepción

de la persona humana como individuo totalmente centrado, unificado y dotado de las capacidades de razón, conciencia y acción, considerado una sustancia inmutable con una identidad como esencia fija y dada. Luego, se configura un sujeto sociológico en el que se abandona la idea individualista y se destaca un núcleo no autónomo ni autosuficiente sino formado en relación con otros significativos. Aquí, el sujeto es considerado como producto de la construcción social con una identidad construida a partir de procesos socio comunicativos. Por último, se configura un sujeto posmoderno, descentralizado, sin identidad fija y permanente sino fragmentado y compuesto de una variedad de identidades que son contradictorias o no resueltas, como sintetiza Juliana Marcús (2011).

Pues bien, el estudio de la identidad en la universidad latinoamericana busca, en palabras de Ricœur (1996), colmar un “vacío constitutivo”, mirando el pasado, para dar coherencia a lo diverso.

1.3.1 Historia y reformas en la educación superior en Colombia

El surgimiento de la universidad en la Nueva Granada tuvo connotaciones similares a las de los demás virreinos, especialmente porque aparecerán en las capitales (como Santa Fe) con el fin de formar los abogados y los sacerdotes que se requerían en la colonia. Diana Soto (2011) señala que las universidades que se fundan con este propósito entre los siglos XVI y XVII son la de Santo Tomás (1580), regida por los Dominicos y la Pontificia Universidad Javeriana (1622) regida por los Jesuitas. Estas órdenes religiosas tenían, a su vez, dos colegios, el Colegio Mayor del Rosario y el Colegio Mayor de San Bartolomé. Les siguen en orden cronológico en su aparición la Universidad San Nicolás de Mira (1624) administrada por los Agustinos y la Universidad de San Buenaventura (1747) regida por los Franciscanos.

En sus inicios, la universidad estuvo ligada a la iglesia católica. Sin embargo, con las reformas borbónicas (1750-1816), se plantea la posibilidad de dejarlas bajo el control de los Patronatos Reales, con el fin de modificar el método escolástico por el experimental, lo que suponía que pasara a manos del Estado y fuera administrada por civiles. Sin embargo, pese al espíritu reformador, la única que alcanzó estas características en este período, fue la Universidad de San Pedro Apóstol de Mompox, que data de 1806, administrada por un Cabildo Civil (Soto, 2006).



Los modelos que inicialmente se instauraron en el nuevo Reino de Granada fueron “el de convento-universidad que lo asumió la comunidad religiosa de los dominicos, mientras que los jesuitas partieron del modelo colegio-universidad al igual que la comunidad de los agustinos calzados” (Soto, 2011, pág. 176).

La introducción del pensamiento ilustrado en el siglo XVIII se da en tres grupos generacionales relacionados con las especificidades de su momento histórico:

1. La primera generación (1750–1769) de los educadores criollos ilustrados son eclécticos en sus planteamientos, católicos y monárquicos. Lo importante es que con ellos se inicia el proceso de conocer sus recursos naturales. A esta primera generación perteneció el criollo Moreno y Escandón (1736–1792). Su propuesta de universidad rescató el carácter de lo público y una nueva estructura de plan de estudios, “nuevo método de enseñanza, y contenidos que llevarían a la élite criolla a crear un nuevo pensamiento sobre su realidad circundante, que se orientó en la formación de la identidad americana” (Soto, 2011, pág. 22).
2. La segunda generación (1770–1789) surge a partir de la expulsión de los jesuitas (1768–1841), lo que produce un cambio sustancial en la educación y el medio cultural y social de las colonias. Se transforma el pensamiento y se forma una segunda generación de educadores de la élite criolla neogranadina. Abogaron por conocer sus recursos naturales y polemizaron por el control educativo para la sociedad. Se caracterizaron por pasar de ser profundamente monárquicos a participar en el proceso de la independencia. Parte de esta segunda generación se formó a través del Plan de Moreno (1774–1779). De este período tomamos como representantes al sacerdote Juan Eloy Valenzuela (1756-1834) y al seglar José Félix de Restrepo (1760-1832) (Soto, 2011).
3. La tercera generación de educadores (1790–1816) es formada por los que recibieron directamente la influencia del Plan Moreno y en estos se localizaron numerosos combatientes por la independencia del Nuevo Reino. Sin embargo, las circunstancias políticas que cambian con Carlos IV hacen que esta sea una generación polémica que defiende los nuevos estudios y se vinculan al proceso de independencia, y los que sobreviven a la pacificación de Pablo Morillo se vinculan activamente al nuevo gobierno republicano. Destacamos a Francisco Antonio Zea (1766-1822) (Soto, 2011).



La reforma de Moreno finalizó en 1779, es decir, diez años antes de iniciar la nueva política educativa de represión por la Corona española. Lo significativo es que la reforma de Moreno afectó el monopolio educativo de la comunidad de Santo Domingo.

Varios de ellos cayeron en la “pacificación” de Morillo y aquellos que sobrevivieron marcaron sus proyectos entre la ilustración y un nuevo pensamiento que llegó a comienzos del siglo XIX a este territorio americano proveniente de Inglaterra, como fueron las teorías del liberalismo de Bentham y las educativas de Lancaster acompañadas de las del francés Juan Jacobo Rousseau (Soto, 2011, pág. 178).

Las tres generaciones de educadores criollos neogranadinos tienen en común el pensamiento ilustrado que circuló en la Expedición Botánica que dirigió el gaditano José Celestino Mutis (1732-1808) (Soto, 2011, pág. 22).

La incidencia del pensamiento ilustrado, impulsado por la Expedición Botánica, se expresa en la universidad en una nueva mentalidad de estudios “útiles y prácticos” que, en correspondencia con el estilo Napoleónico, incidirían en los criollos para liderar la independencia. Según Claudia Milena Jaramillo (2011):

El modelo Napoleónico se evidenció en la idea de formar las escuelas autónomas de derecho, medicina, farmacia, letras y ciencias; separadamente se estructuraron la Escuela Politécnica, destinada a la formación de los cuadros técnicos y la Escuela Normal Superior, encargada de crear los educadores que actuarían como difusores, en toda la nación de la nueva cultura erudita de base científica (Soto, 2005, p. 10) (pág. 163).

Los inicios de la modernidad en la universidad se sitúan entre 1842 y 1920. En esta época, la relación de la universidad con la economía, la expansión de la escolaridad y la diversificación de un currículum transmisor del conocimiento producido en otras partes son la base para el comienzo de cambios significativos. Hacia 1920, los problemas económicos, políticos y geográficos, como la independencia de Panamá, la masacre de las bananeras y la aparición de movimientos sociales, entre los que se encuentra el movimiento estudiantil liderado por Germán Arciniegas, recuerdan el Plan propuesto por el fiscal Moreno y Escandón, pero los grandes acontecimientos de este movimiento se dan entre 1920 – 1924, y los planteamientos del movimiento de Córdoba solo tienen impacto hasta el gobierno de la Revolución en Marcha, del liberal Alfonso López Pumarejo (1934-1938).

Desde los años cincuenta en el país surge una preocupación por el rumbo de la educación superior que dio origen a una serie de diagnósticos, informes y recomendaciones, que conforman un cuerpo temático que contenía los retos que debía enfrentar el desarrollo de la universidad.

Para Ricardo Lucio y María Mercedes Duque (2000), recientemente, la modernización de la educación superior parte de un debate abierto que se fomenta en la década de los ochenta y de la creación de organismos de apoyo al sistema en los años noventa. Estos debates condujeron a definir los problemas que afrontaba la educación superior en el país, lo mismo que las exigencias derivadas de la modernización del sistema económico, las transiciones entre lo social y lo ocupacional, el crecimiento de los sectores medios y de las necesidades políticas, la democratización del acceso a la educación y las necesidades que piden a la educación satisfacer la demanda de personal calificado, con el propósito de preparar bases sólidas para el siglo XXI.

En la década de los noventa, estos encuentros, seminarios y debates crearon las bases para el desarrollo institucional, y la modernización del Estado respecto a los organismos que vigilan, dinamizan y promueven las políticas de educación superior, se crearon cuatro nuevos organismos ligados al ICFES en 1968: el Consejo de Educación Superior, CESU, el Fondo de Desarrollo de Programas de Educación Superior, FODESEP, la Comisión Nacional de Doctorados y el Comité Nacional de Acreditación, CNA. Estos nuevos entes buscan responder a las necesidades y tendencias del desarrollo científico y tecnológico y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior (Lucio & Duque, 2000).

Tabla 1. Planes Nacionales de Desarrollo para la Educación

Fecha	Objetivo
Enrique Olaya Herrera (1930 – 1934) Alfonso López Pumarejo (1934-1938 y 1942-1945).	Revolución en Marcha (1930 – 1940) Unificar las facultades de educación. (1935) Creación de la Escuela Normal Superior (1936) Ley orgánica de la Universidad Colombiana en 1932 y puesta en marcha en 1935. Se acogen algunos planteamientos del movimiento de Córdoba, se alcanza cierto nivel de autonomía académica y administrativa, la Ley 68 de 1935 acoge recomendaciones de la misión Alemana, pero aún no se puede hablar de un “Sistema universitario estatal” pues las reformas se centran en la Universidad nacional



<p>Mariano Ospina Pérez (1946 – 1950) Laureano Gómez Castro (1950-1951)</p>	<p>El hecho político más significativo fue la muerte de Jorge Eliécer Gaitán en 1948, los conservadores y la iglesia retoman el control de la universidad. La Escuela Normal Superior cambia su nombre a Escuela Normal Universitaria y el nivel universitario para los maestros les exigía enseñar los fundamentos científicos de la disciplina en la que se formaban</p>
<p>Gustavo Rojas Pinilla (1953 – 1957)</p>	<p>Los niveles de cobertura de primaria y secundaria se expandieron. Se interviene la universidad se crearon nuevos organismos de control de la universidad como el “Fondo Universitario Nacional” (1954). Los movimientos estudiantiles toman fuerza y el 8 y 9 de junio de 1954 marcaron un hito político en la represión estudiantil. Y el fin de la dictadura de Rojas Pinilla. La universidad incorpora la formación tecnológica para dar respuesta a los procesos de industrialización del país, la universidad privada crece a mayor velocidad que la universidad oficial.</p>
<p>Frente Nacional: Alberto Lleras Camargo (1958-1962) Guillermo León Valencia (1962-1966) Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) Misael Pastrana Borrero (1970-1974)</p>	<p><i>Plan de Desarrollo Económico y Social (1961 – 1964)</i> Considera que la auto reforma de las universidades debe contemplar las necesidades del país, región o población en el que ellas desarrollen sus programas; que todos los institutos o centros de investigación deben relacionarse íntimamente con las universidades y darle un significativo valor a la investigación como un primer servicio de la universidad al país. Durante el gobierno de León Valencia se promulga la Ley 65 de 1963, producto de la capacidad de presión y de las propuestas del movimiento estudiantil, esta ley establece una concepción legal de la autonomía universitaria. La Reforma Patiño en 1964 buscó la reorganización de la Universidad Nacional, planteó la nucleación de las unidades académicas alrededor de grandes facultades divididas en departamentos. <i>Plan Quinquenal de Desarrollo Educacional</i> formulado por el Ministerio de Educación Nacional al final del gobierno de Carlos Lleras: este plan recomienda, para la educación superior, incrementar las carreras intermedias a través de algunas universidades o institutos universitarios; promover la investigación científica; fortalecer los sistemas administrativos, financieros, de planeación y el de bienestar, así como formar el personal docente de las universidades. Cambios en la estructura del cogobierno universitario en las universidades oficiales, reducción de la autonomía universitaria.</p>
<p>Alfonso López Michelsen (1974-1978).</p>	<p><i>El Plan de Desarrollo “Para Cerrar la Brecha:</i> La preocupación en torno a la educación superior se centra, por un lado, en los mecanismos para su financiación; el incremento del valor de las matrículas y la creación de rentas propias; el apoyo a la creación de universidades en aquellas regiones que cuenten con recursos propios para contribuir</p>



	<p>a su financiamiento; la organización de la universidad nocturna y el apoyo a la universidad a distancia. Por otro lado, se renueva el compromiso del Estado con el fomento de la investigación y la formación permanente de los docentes universitarios. impulsó la masificación del sistema de educación superior</p>
Belisario Betancur Cuartas (1982-1986)	<p><i>Plan Cambio con Equidad:</i> Propone la creación de la universidad abierta y a distancia como una estrategia para la expansión y acceso a la educación superior, promueve el fortalecimiento de la comunidad científica y convierte en un propósito nacional la generación de ciencia y tecnología.</p>
Julio César Turbay Ayala (1978-1982)	<p><i>Plan de Integración Nacional PIN:</i> con el fin de reformar los estudios superiores se expidió el Decreto 080 del 80, que estableció los requisitos de funcionamiento de los establecimientos de educación superior, definió las funciones del ICFES, de control en lo administrativo y académico y la evaluación periódica de las IES.</p>
Virgilio Barco Vargas(1986-1990).	<p><i>Plan de "Economía Social":</i> señala la importancia del fomento a la creación de doctorados de alto nivel científico e investigativo y de evaluar el sistema actual de la formación de docentes. Creó el sistema nacional de ciencia y tecnología</p>
César Gaviria Trujillo (1990-1994).	<p><i>El plan "Revolución Pacífica":</i> la apertura económica, incluye la creación de una política de ciencia y tecnología. El país debe encarar el reto de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación asumiendo cuatro retos estratégicos: impulsar en forma generalizada los procesos de innovación consolidar la capacidad científica nacional reformar institucionalmente el Sistema de Ciencia y Tecnología y cambiar la relación de los colombianos con el conocimiento. En ese mismo gobierno, mediante la Ley 29 de 1990, se reglamenta la actividad científica y tecnológica y, con el decreto 585 de 1991, se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. La clave para el desarrollo de esta política es el acercamiento de la universidad al sector productivo, a la comunidad y al Estado. Institucionaliza la apertura educativa.</p>
Ernesto Samper Pizano (1994-1998).	<p><i>Plan el Salto Educativo:</i> Su política de educación, fue catalogada como el salto educativo, introdujo la necesidad de crear un sistema de ciencias y tecnología, un consejo nacional de educación superior, consolidar el ICFES y financiamiento de la universidad oficial. Buscaba mejorar la competitividad de la universidad oficial, incrementando sus conocimientos en investigación. Para ello, el gobierno Samper planteo y acogió las recomendaciones de la misión de los sabios, la cual recomienda invertir un porcentaje del producto interno bruto (aprox. 2%) en investigación, ciencia y tecnología, como mecanismo primordial en el desarrollo de Colombia.</p> <p>La Ley 30 de 1992 buscó la modernización del sistema de educación superior a través</p>



	<p>de cambios significativos en lo administrativo, académico y modelo educativo para atender las necesidades de los sectores sociales y económicos y las posibilidades de innovación y producción científica.</p> <p>Propone que en el marco de la autonomía universitaria se apoye el fortalecimiento institucional y la búsqueda de la calidad de los programas académicos y el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad nacional en ciencia y tecnología, para lo cual se sugiere: formar 2.000 investigadores científicos a nivel de doctorado en áreas de ciencias sociales y naturales e ingenierías; fortalecer el programa de estímulos a investigadores; crear 25 nuevos centros académicos y 259 nuevos grupos de investigación en las universidades y crear centros regionales de investigación.</p>
Andrés Pastrana Arango (1998-2002).	<p><i>Plan nacional de desarrollo “El Cambio para la Paz”</i>: Su propuesta se base en ampliar la cobertura y mejorar la equidad en la educación superior, generando mecanismos de crédito, capacitación a los docentes y mejoramiento de la capacidad instalada de las universidades oficiales, impulsando las capacidades científicas y tecnológicas a través del fomento de maestrías y doctorados.</p>
Álvaro Uribe Vélez (2002 - 2010).	<p><i>Plan la “Revolución Educativa”</i>: la ampliación de la cobertura para los colombianos de todas las edades y niveles de formación, con base en el nuevo modelo de asignación de recursos, el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de una nueva definición de los referentes de calidad y del establecimiento de un sistema integral y coherente de pruebas y evaluaciones, que sirviera para el mejoramiento de las instituciones, y la eficiencia del sector, su fortalecimiento institucional, su apoyo en sistemas de información sólidos y oportunos, para que los cambios tuvieran lugar y fueran sostenibles. Cobertura, calidad y eficiencia se tomaron entonces como los objetivos o ejes de la acción del Ministerio.</p>
Juan Manuel Santos Calderón (2010 - 2014).	<p><i>Plan sectorial “Prosperidad para todos”</i>: 1. Fortalecimiento del desarrollo de competencias genéricas y específicas, 2. Fortalecimiento del Sistema de Evaluación, 3. Fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, 4. Aumento de Cobertura, 5. Fortalecimiento de la financiación, 6. Ampliación y fortalecimiento de la regionalización, 7. Disminución de la deserción, 8. Fomento a la internacionalización de la educación superior.</p>

Fuentes: (Lucio & Duque, 2000); (Ministerio de Educación Nacional, 2010)



Tabla 2. Misiones internacionales en Colombia

Año	Misión	Objetivos
1951	Informe Currie “Bases para un programa de Fomento para Colombia”	Establece como prioridad la educación primaria y la educación vocacional.
1958	Informe Lebrét “Misión Economía y Humanismo”	Analiza de una manera profunda la situación de la educación superior y propone como prioridad incentivar la investigación con rigor científico en sentido crítico y la formación de los docentes como investigadores.
1961	“Alianza para el Progreso” Rudolph Atcon	El plan de modernización de la Universidad Latinoamericana fue promovido por organismos y reuniones interamericanas que buscaban la inserción de la universidad al mundo del trabajo y la producción. Para Atcon, la universidad era un motor de desarrollo para incrementar la producción de los países, pero esto implicaba modificar su organización y restarle poder al estudiantado en su injerencia en los destinos de la universidad.
1969	Informe Nelson Rockefeller	
1970	La OIT, presenta el informe “Hacia el Pleno Empleo: Un Programa para Colombia”	Educación rural para niños y adultos agricultores y fortalecer tanto en el Ministerio de Educación como en Planeación Nacional los sistemas de planeación y su relación con las características y variaciones regionales.
1986	La Misión Chenery,	Constituida fundamentalmente para hacer análisis y propuestas sobre la actividad económica y el mercado de trabajo en el país, resalta la importancia de contar con una sociedad más educada como algo deseable en sí mismo, la necesidad de diseñar mecanismos para dinamizar la demanda de la mano de obra más educada y así evitar “como parece que está ocurriendo”, que la educación y sobre todo la educación superior se convierta en una nueva fuente de frustración social.

Fuente: (Lucio & Duque, 2000); (Arango, 2005)

1.3.2 Reformas en América Latina

Las reformas que se han suscitado en América Latina, que partieron de la reforma del Movimiento de Córdoba son tres según los estudios realizados por (Rama, 2006).

1.3.2.1 La primera reforma universitaria en América Latina: la autonomía y el cogobierno

La primera reforma ocurrió a principios del siglo XX, a raíz de la Reforma de Córdoba de 1918. Para Rama (2006):

Este modelo permitió el pasaje de las Universidad desde las instituciones de elites del siglo XIX, para dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas gestadas al calor de las migraciones, la modernización, el cambio en el rol del Estado (pág. 1).

Pero en los años 60 y 70, el modelo universitario nacido de la Reforma de Córdoba sufrió cambios radicales. Las crisis económicas y sociales y el modelo de inserción de la región en la economía mundial contribuyeron al agotamiento del modelo tradicional de la educación superior en América Latina.

El crecimiento desordenado de la matrícula condujo a un deterioro de la calidad de la educación impartida al no crecer los presupuestos y al carecer de mecanismos y procedimientos de aseguramiento de la calidad al interior de las Universidades o de todo el sistema. Aún a pesar del crecimiento de la matrícula, ésta sin embargo no alcanzó a cubrir la expansión de la demanda de educación superior por parte de los nuevos contingentes poblacionales, generándose movimiento de estudiantes sin cupo y multiplicidad de sistemas de restricciones al acceso libre (Rama, 2006, pág. 4).

1.3.2.2 Segunda reforma universitaria en América Latina: la mercantilización y la educación dual

La segunda reforma ocurre en las décadas de los 80 y los 90, cuando cambió radicalmente el panorama ante las condiciones originadas por el Movimiento de Córdoba. Los procesos de multiplicación de la oferta a través de instituciones diferenciadas, con una creciente participación de la educación privada, crecimiento del cuerpo docente en cantidad y calidad y aumento en la variedad de graduados.

Para Rama, el resultado de la segunda reforma universitaria fue producto de varios factores que clasifica de la siguiente manera:

La modificación de los marcos legales, la aparición de nuevos actores, la transformación en las bases sobre las cuales se articulaban las políticas públicas... la

crisis de las instituciones de educación superior públicas, y el proceso de masificación de la educación (Rama, 2006, pág. 9).

Nacen nuevos movimientos estudiantiles gracias a las múltiples ofertas educativas y a la pérdida de hegemonía de la universidad oficial. La competencia abrió las posibilidades para que otro tipo de instituciones comenzaran a producir conocimiento, y sobrevivieron aquellas que se adaptaron a los cambios del mercado y lograron financiarse y abrirse a la internacionalización.

1.3.2.3 La tercera reforma de la educación superior en América Latina: la internacionalización y el control de la calidad

Las reformas y tratados firmados por las naciones en la región y en el mundo en las últimas décadas han dado lugar a las transformaciones de la educación superior, como máxima responsable de los compromisos que se derivan de las políticas educativas.

“Un nuevo “shock” sufren hoy en América Latina los sistemas de educación superior a causa de la internacionalización, las nuevas tecnologías de comunicación e información y las demandas de acceso de sectores fuertemente marginados (Rama, 2006, pág. 19).

La tercera reforma nace de los problemas derivados de la segunda reforma y de los cambios suscitados por las TIC y por la internacionalización.

Para Rama, las características de esta tercera etapa son las siguientes:

1. Desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad para reducir la inequidad del proceso, y el lento pasaje del *Estado* educador al *Estado* evaluador.
2. Comienzo de la internacionalización de la educación superior a partir del ingreso de nuevos proveedores; y la conformación de tres sectores (público, privado local y privado internacional).
3. Nacimiento de la educación virtual no presencial y el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas.
4. Nuevas demandas de educación, de habilidades y destrezas por la sociedad.

5. Estímulo de la demanda a través de sistemas de financiamiento para determinados sectores como los indígenas, para las carreras técnicas y para instituciones no universitarias.
6. Desarrollo de una diversidad universitaria con base en especializaciones, diversidad de modalidades pedagógicas, alianzas internacionales y tipos de titulación, entre otros.

Estas dinámicas producen nuevas demandas entre las que se destaca una educación basada en las necesidades de los sectores productivos que flexibilizaron los sistemas de empleo y requieren nuevos insumos para formar en habilidades y destrezas específicas.

2 Metodología de estudio

Esta investigación pretende examinar los saberes, los decires, los sentires y los “haceres” de las universidades latinoamericanas que permitan reconocer sus posibles identidades. Se utilizan para ello varios procedimientos etnográficos en los estudios de algunos casos de universidades de Ecuador, Brasil y Colombia, para penetrar las tensiones en una perspectiva decolonial en contextos “glocales” (Beck & Beck-Gernsheim, 2008; Robertson, 1995).

El límite temporal de la tesis, para hacer posible el análisis y el acopio de información es 2016 como fecha tope máxima, y se puede remontar a inicios más o menos largos, dependiendo de la historia de cada universidad. Esta fecha tope es importante para la lectura de los datos y para la evaluación de la bibliografía, pues, en general, todas las referencias son anteriores a ese año.

2.1 Enfoque cualitativo hermenéutico etnográfico

El término “cualitativo” lo tomamos aquí como lo concibe Creswell (2007), es decir, no queremos quedar encallados en una dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, que algunos conciben como “paradigmas” investigativos, pero que solo son formas complementarias de abordar un estudio.

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o

humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural⁴ (Creswell, 2007) .

Los espacios de interpretación que se originan en la universidad latinoamericana son la fuente para comprender sus identidades en los lugares de enunciación, la hermenéutica se encuentra en instancias de cruces, bisagras y límites en un intento por criticar la linealidad de la tradición y enfrenta *topos* varios, *topos* otros, plurales, diversos, múltiples donde las identidades se expresan como lo percibe María Eugenia Borsani (2011).

Una postura hermenéutica no pretende la universalidad, puesto que concibe lo humano como histórico siempre, como cambiante y múltiple y critica la perspectiva universalista de la historia (Ángel & Herrera, 2011). Y Foucault (1986), que confiesa su afinidad con la perspectiva hermenéutica de Heidegger (2008), aborda el problema en la perspectiva de las políticas y las prácticas en las que se expresa un saber/poder (Foucault, 1991).

La decolonización consiste en deconstruir los discursos que se han universalizado, para hacer visibles los lugares de enunciación, tanto los hegemónicos como los marginados, con la intención de permitir la entrada de pensamientos “otros” en el diálogo mundial (Miranda, 2013). En la universidad, se dan las interrelaciones de la semiosis colonial como una red de procesos que es posible comprender y el *locus* de enunciación como una red de lugares en los que se realiza la comprensión.

La hermenéutica permite ver en los sentires, los “haceres” y los saberes, las intenciones entre lo académico, lo disciplinario, lo social, lo cultural según los sexos de quienes actúan en la Universidad. “La hermenéutica pluri-tópica presupone el vaciado y la movilidad del centro de representación y la movilidad del centro del acto de representar” (Mignolo, 2005). El término pluritópico se refiere a uno semejante de Santos (1998) que es la hermenéutica “diatópica”. Este último tiene un sentido de diálogo intercultural, en el prefijo “dia”, que alude a un intercambio que traspasa las fronteras de los *topos* diferentes, mientras que en Mignolo se alude a la diversidad de *topos*, pero no se alude al diálogo.

La investigación se inscribe en un enfoque interpretativo de las comunidades universitarias en sus ambientes propios, en una aproximación a las identidades en función

⁴ Traducción de Darío Ángel.

de los significados que se les otorgan. Esteban-Guitart (2012) observa que en la última década ha crecido el interés por los estudios de la identidad que se han centrado en estudios cuantitativos, de modo que los estudios experimentales o los tradicionales cuestionarios siguen predominando en el estudio de la identidad. Una excepción a esta tendencia son los trabajos de Bagnoli (2004; 2009), quien desarrolló una aproximación metodológica cualitativa con el propósito de estudiar la construcción narrativa de la identidad de personas migrantes. El uso de técnicas cuantitativas, aunque útiles y necesarias, no es suficiente. Por eso, el estudio de los sentidos de los participantes es el objeto de una estrategia cualitativa de investigación (Esteban-Guitart, 2012).

El antropólogo Eduardo Restrepo (2007) fundamenta la propuesta metodológica en el análisis discursivo y la experiencia etnográfica. Según él:

Para capturar la densidad de las prácticas de la “identidad” y sus imbricaciones con las narrativas, se requiere un trabajo cualitativo, minucioso y prolongado como los que ha hecho la etnografía. Desde esta perspectiva, el estudio de las identidades supone la combinación del análisis discursivo y la experiencia etnográfica (pág. 33).

En esta forma, Restrepo (2007) reconoce que la etnografía es fuente metodológica porque enfrentó desde el principio un objeto de estudio que se reconoce como de una cultura radicalmente distinta a la del investigador, y por eso, desde Malinovsky hasta hoy, se han desarrollado muchas técnicas para conocer lo que no se conoce. Las llamadas “culturas remotas” (Augé, 1998) son una invitación a conocer en forma de diálogo, basado en la narración. Podría decirse que las culturas narrativas se comprenden a sí mismas de manera narrativa y se ofrecen a las otras culturas mediante sus relatos.

Los estudios deben mostrar, más bien, las formas específicas, las trayectorias, las tensiones y antagonismos que habitan históricamente y en un momento dado las identidades concretas. En un estudio de esta naturaleza se debe distinguir entre las categorías de análisis de un lado, y los imaginarios y experiencias de los actores sociales del otro. Que en términos teóricos se pueda hacer una genealogía de una identidad concreta, se pueda evidenciar su contingencia histórica e, incluso, lo reciente y arbitrario de su configuración, no significa que los actores sociales que se reconocen en ella no la experimenten como si esta identidad fuese esencial, ancestral e inmutable. Los imaginarios y las experiencias de los actores sociales sobre sus identidades no se estructuran en el lenguaje de la



correspondencia o de la distorsión, sino en el de las políticas de la representación y en el de su estructura de sentimientos (Restrepo, 2007, pág. 33).

Ahora bien, se abre un segundo problema ante la narración obtenida, que consiste en saber si lo que el relato cuenta es todo lo que el relato dice. Es decir, se abre la sospecha de saber si la intención, en términos fenomenológicos, de la narración agota todo el sentido de lo contado. Pero, entonces, ¿cómo saberlo? Es así como en el proceso se encuentra la interpretación como problema epistemológico. Para Heidegger, abordar a otro es enfrentarse con alguien “ya-interpretado”, porque ese alguien (dasein) es ya una interpretación de sí mismo. Y es una interpretación *narrativa* de sí mismo.

Sin pretender ahondar en este problema, puede bastarnos, para la comprensión metodológica de nuestro trabajo, saber que, de la misma manera como se concibe la narrativa como una opción metodológica, se abre igualmente un abanico de posibilidades de interpretación. Y lo que puede ofrecernos una pista para continuar avanzando en esta cuestión es la perspectiva del diálogo del que habla Gadamer (1977). Para él, el estado de “abierto” al que se refería Heidegger consiste en la posibilidad de dialogar. Y es el diálogo la forma de encontrar los sentidos que no aparecen en la primera expresión narrativa con la cual se ofrecen entre sí los dialogantes, porque las personas se ofrecen como relato (Augé, 1998). Pero el diálogo no tiene necesariamente un procedimiento rígido. Se trata de un ir y volver, de un ajuste continuo de los dialogantes, de un acople que siempre queda inacabado entre quienes se ofrecen en forma de interpretación narrativa.

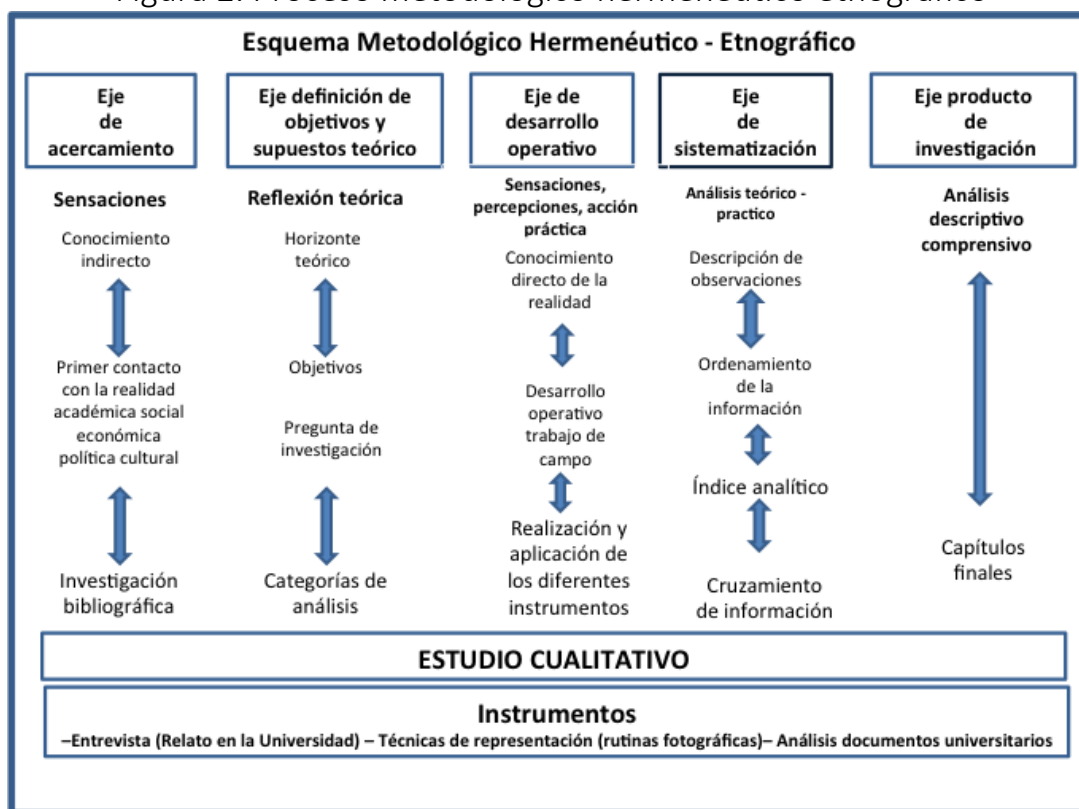
Esta idea del diálogo, que Gadamer vincula al círculo hermenéutico, del ir y volver, de las aproximaciones sucesivas en el terreno de la significación, es completada y ampliada por Boaventura de Sousa Santos con la noción de *hermenéutica diatópica*. Se trata, en primer lugar, de la posibilidad de que las culturas, los topos culturales, se comprendan entre sí, y en segundo lugar, se trata de comprender que ninguna cultura es completa. Ninguna cultura puede explicarlo todo ni tiene la última palabra sobre todo (Herrera, 2009). Entonces, es posible alimentarse de las otras culturas. Todas las culturas pueden aprender de las otras, como alumnas⁵ ávidas que se alimentan entre sí mutuamente.

⁵ La palabra alumno viene del verbo latino *alere*, que significa alimentarse.



En esta forma, las líneas de fuerza sobre las que los actores construyen significados y actúan se dan en el territorio de la interpretación. La indagación supone abordar las relaciones y reacciones en su desarrollo interpersonal, tal como las viven los participantes, como lo expresan y con los sentidos que les otorgan. “La etnografía es una perspectiva que, aunque siempre pendiente de los pequeños hechos que se encuentran en las actividades y significados de personas concretas, no supone negar hablar de “grandes cuestiones”” (Restrepo, 2011, pág. 9). En esta comprensión de Restrepo, se recuerda la famosa sentencia de Clifford Geertz (1983) “la etnografía se estudia en aldeas, pero no estudia aldeas”. Solo que la renuncia a las pretensiones de universalidad no extiende el estudio etnográfico a todo el mundo. No obstante, el estudiarlo en particularidades atiende la identidad como rasgos que trascienden el lugar de observación. En este sentido, el lugar de enunciación, del que habla Foucault (1986), puede pensarse como un *topos* que trasciende la anécdota de lo narrado a una dimensión de la cultura.

Figura 2. Proceso metodológico hermenéutico etnográfico



Fuente: adaptación de Rosa María Álvarez (2005, pág. 80).

2.2 Tipo de estudio

La investigación recurre a la tradición metodológica de las narrativas (Creswell, 2007) como principal fuente de conocimiento de los casos abordados, para responder a la pregunta *¿Cuáles son o serían las identidades de las universidades latinoamericanas entre la razón, el mercado y el contexto?* En esta forma, se inscribe en una tradición etnográfica que suele acudir a las narraciones como herramienta de investigación, aunque asumimos que no se trata de seguir rigurosamente los métodos de la etnografía, sino como experiencia, lo que nos acerca justamente a la tradición que Creswell (2007) llama narrativas.

Mediante las narraciones de los estudiantes, los profesores, los directivos y otros actores de las universidades estudiadas, se puede comprender la construcción de proyectos de nación en América Latina para enfrentar la globalización. Es decir, para observar cómo comprende la universidad su propuesta en la definición y la solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

Las narraciones permitirán interpretar si hay una “ecología de saberes” para construir una universidad decolonial, es a través de las narrativas como hemos elegido, de manera contingente, detectar las formas de las relaciones de dependencia, de inferioridad, de “subalternidad” que condicionan estas sociedades. “La “utopística” a la que refiere Mignolo (2005) ya no busca alcanzar la utopía por medio de la lucha (armada o no) contra occidente sino por medio del diálogo, por la analéctica⁶, por lo que, en la línea de las geopolíticas del conocimiento, se ha definido a través de fronteras en busca de la “mutua fertilización

⁶ El término “analéctica” fue introducido por los argentinos Juan Carlos Scanonne, Enrique Dussel y Rodolfo Kusch, quienes le otorgan un significado de ir más allá de la dialéctica en la que se conservan los términos de la contradicción. La palabra proviene del griego “αναλεκτική” (analectique) que puede descomponerse, como an-a-lisis o an-a-mnesis, en dos prefijos (a y an) y una raíz (lectique). Los dos prefijos son la repetición del prefijo privativo α, puesto que la n del segundo es eufónica, que niega lo que sigue. De modo que en la palabra an-a-mnesis es mnesis que significa recuerdo, a-mnesis, que significa olvido, es decir, no recuerdo, y an-a-mnesis es la negación de olvido, es decir, recordar lo olvidado, es traer a la memoria, de manera consciente, lo que se ha perdido. De la misma manera, en an-a-léctica, la palabra léctica proviene de λογίζομαι (loguizomai), que significa razonar. La palabra a-loguizomai alude a la negación de la razón, al actuar sin pensar, y su negación es retomar el razonamiento más allá, es decir, es trascender el acto de razonar y convertirlo en acción, que, en el contexto aludido, es encuentro con el *Otro*, es ir más allá de uno mismo y reconocer que el otro es distinto a mí, de modo que voy a su encuentro en un diálogo que es encuentro de los interlocutores que se reconocen diferentes (Dussel, 1977).

creativa” (Palermo, 2011, pág. 54). Para la opción decolonial, pensar con, significa buscar construcciones epistemológicas que no se originan en el Estado sino que surgen de los pueblos y sus movimientos visibilizados en sus argumentos, demandas y reclamos.

Se busca captar la complejidad de los casos como investigadora, en una labor de intérprete, que recoge lo que está ocurriendo, y a la vez examina sus significados y reorienta la observación para irlos precisando, lo que se revierte en un ajuste de las preguntas iniciales. El estudio implica un encuadre inicial de acercamiento y aceptación de la investigadora en las Universidades, y un desarrollo interpretativo que parte del contacto con los discursos, los sentires y las prácticas de los participantes en relación con las identidades institucionales. Las categorías Razón/Saber – Mercado – Contexto son la base para que los desarrollos conceptuales señalados en el marco teórico, permitan ordenar conceptualmente las interpretaciones en las instituciones participantes.

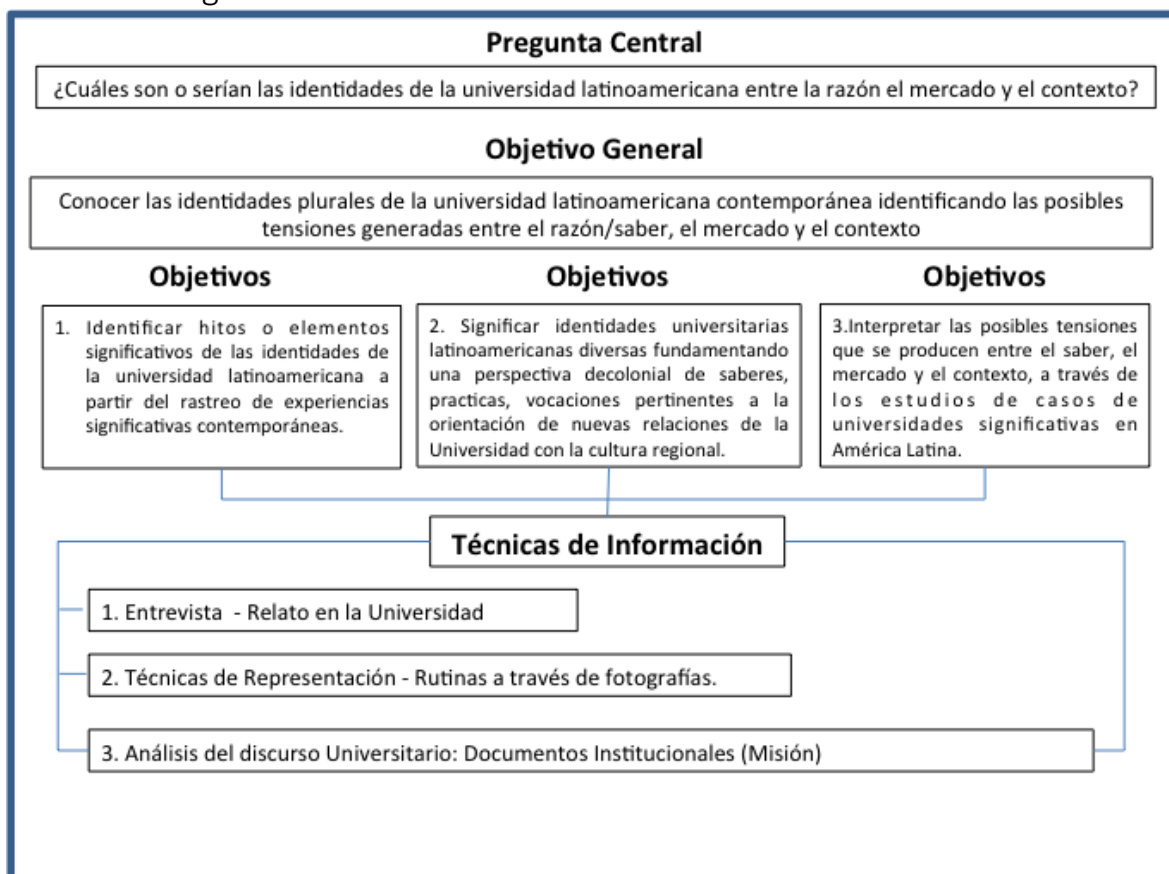
El presente estudio sirve de base para que algunas universidades interesadas en investigar estos problemas y tensiones puedan hacer una lectura y una crítica de su realidad a través de sus “misiones” y sus “identidades”, para que las comunidades académicas se pregunten por el impacto de sus acciones y por sus convicciones, en la construcción de un proyecto latinoamericano. En esta forma, es posible abrir la ventana a otras realidades o, mejor aún, dejar entrar lo que algún día fuimos y hemos olvidado.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Como técnicas de recolección de la información entendemos la caja de herramientas que elaboró inicialmente la etnografía y que ha sido alimentada por otras disciplinas en sus estudios, al enfrentar sus objetos, como lo propone José Darío Herrera (2009), de modo que los métodos nacen de las ciencias sociales y no de una reflexión filosófica prescriptiva, como lo pretendió Husserl. Como caja de herramientas, estas se usan de manera contingente, es decir, se pueden usar unas u otras, según las necesidades de la investigación, y por eso no son un procedimiento rígido establecido de antemano. De todas formas, hemos elaborado una síntesis de las herramientas utilizadas en esta investigación, que resumimos en el siguiente cuadro:



Figura 3. Herramientas de recolección de la información



Fuente: Elaboración propia.

La etnografía recurre a la observación, a las entrevistas, al análisis de documentos y, en ocasiones, incorpora técnicas de investigación cuantitativa. A esta combinación de técnicas Restrepo llama triangulación (Restrepo, 2011, pág. 11). El presente estudio busca, a través de diferentes técnicas e instrumentos, captar las múltiples expresiones de los participantes. Las técnicas de recolección de información son(véase Anexo 1):

- *Entrevista en profundidad*: ha sido diseñada para que, por medio de un relato en la universidad, los participantes puedan construir su versión de los elementos que han representado e identificado su trayecto en la universidad de manera significativa.
- *Técnicas de representación*: el diario de fotografías en la investigación cumple con la función de apoyar la información recolectada en las entrevista a los actores.
- *Análisis del discurso universitario*: se tomaran como base de análisis los documentos estratégicos Misión, Visión, y Valores. Consecuentemente, las representaciones puestas

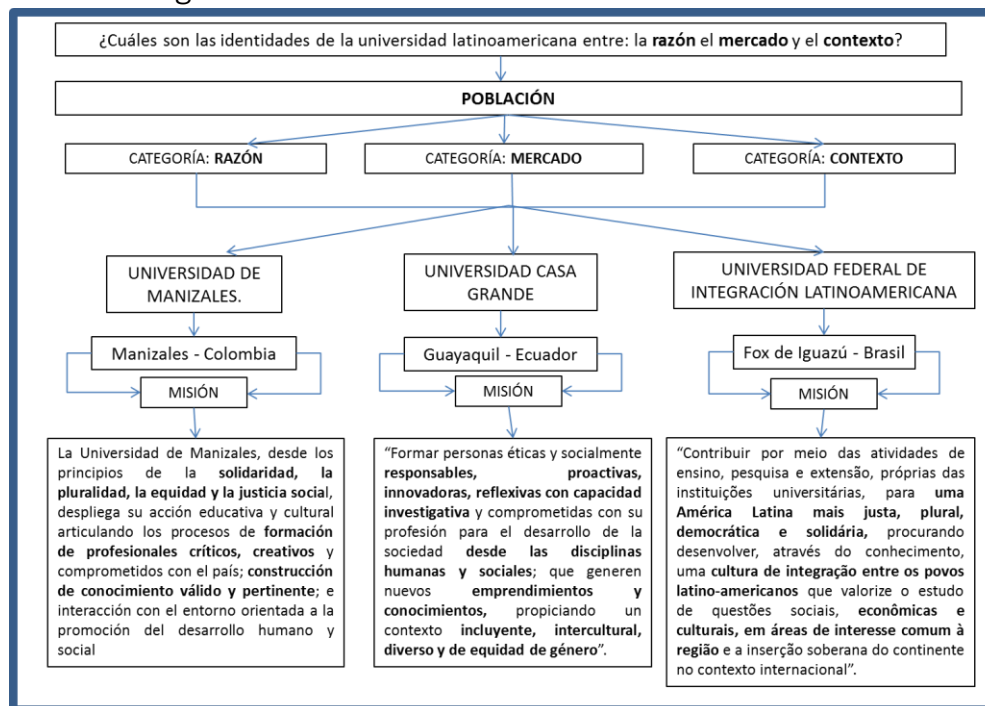
en juego por los valores tienen que ver con los discursos que circulan en las condiciones de producción mediáticas y en el contexto sociocultural de la instancia de interpretación (Busso, Gindín, & Schaufler, 2013).

El sentido de utilizar diferentes fuentes de información y de obtener documentos, archivos, entrevistas, observaciones directas, observaciones participantes y objetos físicos facilita la triangulación para hacer confiable una investigación sobre la que puede recaer la sospecha positivista de una subjetividad caprichosa.

Para el análisis de la información, se utilizaron matrices diseñadas para observar los elementos clave de los objetivos específicos y las categorías centrales del estudio (razón/saber, mercado y contexto). En esta matriz de la colonialidad, se buscó observar la carga de colonialidad en la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007), que se ha instaurado en la universidad latinoamericana.

2.4 Participantes

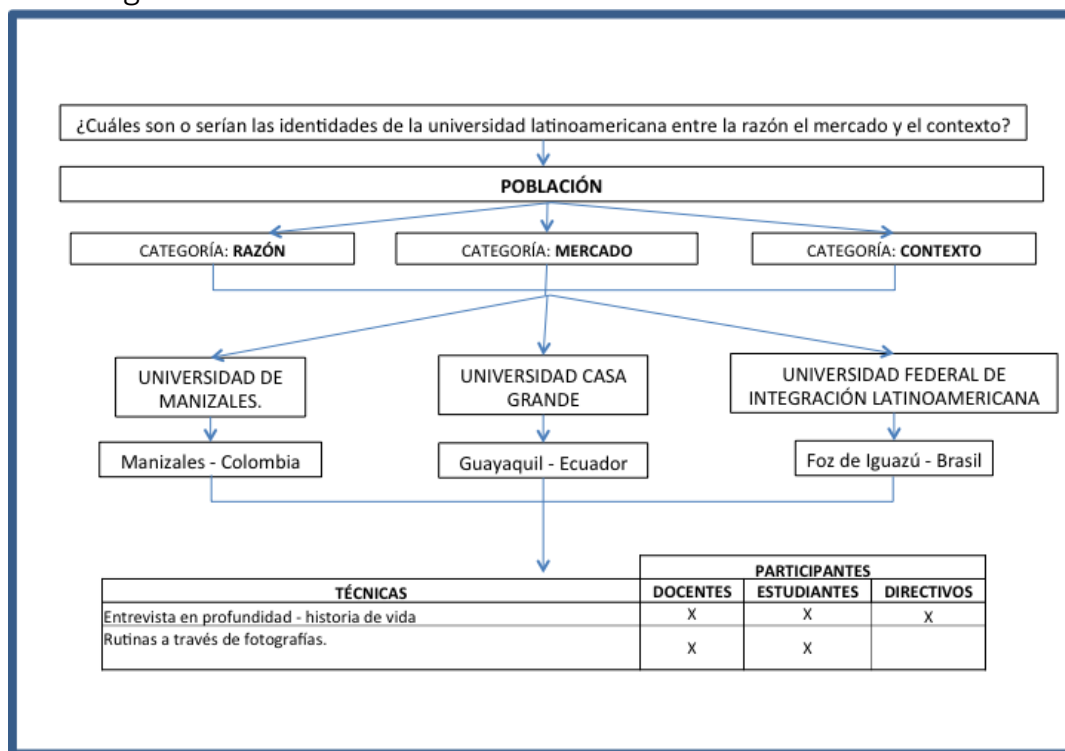
Figura 4. Características de los casos abordados



Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Ubicación de los contextos de los casos estudiados



Fuente: elaboración propia

2.5 Trabajo de campo

Los tres casos seleccionados tienen características propias y lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión de cada caso. No obstante, las universidades escogidas, entre todas las universidades, fueron universidades latinoamericanas que promovieran entre sus propuestas elementos clave que definieran sus rasgos característicos y sus búsquedas en la formación y en su producción científica. Son instituciones de prestigio, estables, que cumplen con todas las condiciones normativas y legales de sus países. Estos criterios de selección se debieron a que el estudio no busca comparar ni jerarquizar, de modo que ninguna de ellas es el caso principal, cada institución es estudiada en sus propias dinámicas y propuestas educativas. De todas formas, estos criterios son tan amplios que bien pudieron ser otras tres universidades distintas a las escogidas, de modo que esta primera contingencia indica que no se trata de una muestra, en sentido estadístico, aunque podría tratarse de un bocado que bien podría anunciar el sabor de todo el plato.

2.5.1 Fases del estudio

Siguiendo la clasificación de Gloria Pérez Serrano (1994) y de Jaume Martínez Bonafé (1990) el estudio se realizó en tres fases:

1. *Fase preactiva.* Se desarrolló el marco teórico y el estado del arte que dieron los fundamentos epistemológicos para abordar los casos, y se adelantó el estudio de los contextos de las instituciones que se pretendía observar. Se definieron los recursos y los tiempos para llevar a cabo el trabajo de campo. La forma de obtener las narraciones y las opiniones de los entrevistados se consultó con expertos, y las categorías se concibieron como unidades que orientaran el trabajo de campo. Estas categorías empleadas fueron enriquecidas con sub-categorías que emergieron en el estudio.
2. *Fase interactiva.* En esta fase se llevó a cabo el trabajo de campo, los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando técnicas cualitativas: entrevistas, observación, se recogieron los documentos y se realizó el registro fotográfico y audiovisual.
3. *Fase postactiva.* La elaboración del informe está conformado por los relatos obtenidos en las universidades, para concluir en un mapa que presenta un panorama comprensible. Este esfuerzo de comprensión general debe reconocerse como una manera de la autora de unir rasgos, como un acto de una segunda contingencia del estudio.

2.6 Procedimiento trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en las tres universidades durante los meses de abril a diciembre de 2016. Se contó con la aprobación y la autorización de las directivas de las instituciones y se tuvo el apoyo de un delegado de la dirección de cada una que sirvió de puente para el trabajo con los participantes.

Los participantes accedieron participar en el estudio de manera voluntaria y fueron invitados por las instituciones (Anexo N° 2 consentimiento informado). Las universidades dieron libertad a la investigadora para seleccionar otros participantes que se quisieran sumar al estudio durante la realización del trabajo de campo.



La investigadora viajó a cada uno de los países para desarrollar el trabajo de campo. Durante las visitas en cada universidad, participó en actividades realizadas por las instituciones, y aprovechó la ocasión para enriquecer el acopio documental de los casos.

Como investigadora debo advertir que soy integrante de la dirección de la Universidad de Manizales, lo que me permite participar en actividades de la vida diaria de la Institución. Esta circunstancia fue reflexionada epistemológicamente, y se pensó que la perspectiva hermenéutica asumida considera valiosa esta implicación del investigador en lo que estudia, justamente porque se parte de eliminar la distancia entre el objeto investigado y el sujeto investigador, de modo que siempre quien conoce vive en lo conocido (Ángel & Herrera, 2011).

El trabajo de campo se desarrolló en varios momentos (véase Anexo N° 3). En Brasil, la pasantía se llevó a cabo durante el mes de junio de 2016 con una duración de cuatro semanas; en Ecuador, la visita se realizó en el mes de octubre de 2016, con una duración de dos semanas; en la Universidad de Manizales, el trabajo de campo se realizó en los meses de marzo, mayo y agosto de 2016, y se concentró en ciertos momentos, según la disponibilidad de los participantes.

De acuerdo con el rol de los participantes, se realizó el trabajo de campo:

1. Los docentes, estudiantes y directivos participaron en la entrevista a través de sus *Relatos en la Universidad*, estos fueron grabados y luego digitados (véase Anexo N° 4) y fueron codificados a través de las matrices con la ayuda del software Atlas-Ti (véase Anexo N° 5).
2. En las *Rutinas Fotográficas – imágenes*, participaron estudiantes y profesores invitados con imágenes que creían que representaban las identidades institucionales según sus experiencias en las universidades (véase Anexo N° 6).
3. *Diario de campo*. Fue realizado por la investigadora que recogió las impresiones, apreciaciones, sentires, decires y pensares durante la experiencia en las Instituciones estudiadas (véase Anexo N° 7).
 - Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA (Foz de Iguazú – Brasil). Participantes: 10 estudiantes de grado y posgrado, 5 docentes y 5 directivos.

- Universidad de Manizales (Manizales-Colombia). Participantes: 6 estudiantes de grado y posgrado, 5 docentes y 5 directivos.
- Universidad Casa Grande (Guayaquil – Ecuador). Participantes: 6 estudiantes de grado y posgrado, 4 docentes y 7 directivos.

La Triangulación permitió cotejar la información obtenida a través de las técnicas utilizadas, contrastar los puntos de vista de los miembros de las comunidades y articular, con los autores que han reflexionado el tema, los resultados de las investigaciones del estado del arte (véase Anexo N° 8)

Para que la información fuera relevante y suficiente, se adoptaron criterios de validez (Yin, 2003), de modo que, durante el proceso de organización y codificación de la información, se trianguló con la teoría para establecer los aspectos más relevantes de los casos de estudio.

Se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro & Fernández, 2004, pág. 666).

La información recolectada a través de las entrevistas, las fotografías y los videos de los tres casos fue organizada a través de matrices que contenían las categorías tensoras *Contexto, Mercado, Razón/Saber e Identidad*. Inicialmente se realizó de manera tradicional y posteriormente se utilizó la herramienta Atlas Ti, que permitió organizar la información recolectada en categorías, y en las correspondientes subcategorías emergentes en cada categoría tensora:



Figura 6. Matriz de análisis

PROYECTO DE INVESTIGACION
ENTREVISTAS ESTUDIANTES UNILA
PROCESO DE ANALISIS CUALITATIVO DE LA INFORMACIÓN ACC
PRIMER NIVEL TEXTUAL

MERCADO	RAZÓN	CONTEXTO	IDENTIDAD
V: Entonces, la metodología de estudio de enseñanza de la Biología no fue pensada con la idea de la integración, ella fue pensada con la idea de un grupo de profesores fue creado y graduado que es una forma 'laboratorial' de punta tecnológica que te va a llevar al mercado.	G: hasta el mismo grupo de Facebook de UNILA hay personas que se manifiestan de forma xenofóbica y simplemente muchas de esas personas vienen de cursos de Ciencias Exactas que son cursos menos preocupados por esas cuestiones y que en el fondo vienen a UNILA no piensan tanto en ese proyecto de integración.	G: en este contexto actual del Brasil político, ahí todavía la integración está un poco más lejana de nosotros porque por el conflicto político y las dificultades económicas, la xenofobia acá (E: Ajá) también ha eh... Entonces, creo que hace 2 o 3 semanas un habitante (E: Ujum) fue atacado por otras personas (E: Si) por la madrugada aquí en el centro de la ciudad (E: Ajá) y utilizaron como motivo para atacarlo el ¿0.01:12? de que era negro (E: Ajá) y que solo estaba acá porque Dilma estaba en el gobierno, pero ahora ella no está más.	G: Yo pienso que el proyecto de UNILA es un buen proyecto, es un proyecto muy bonito pero que todavía no encuentra bases reales para...

Sienten
contexto: político

Pensar
razón: disciplinar

Haceres

ATLAS.ti Proyecto Edición Documento Cita Código Memo Red Análisis Herramientas Visualización Ventana Ayuda

Proyecto identidades

Cita de lo seleccionado Agregar codificación Código In Vivo Codificación rápida

Ocultar Documentos 3 : UNILA estudiantes Citas Sin selección Códigos Sin selección Memos Sin selección

UNILA estudiantes

Buscar códigos

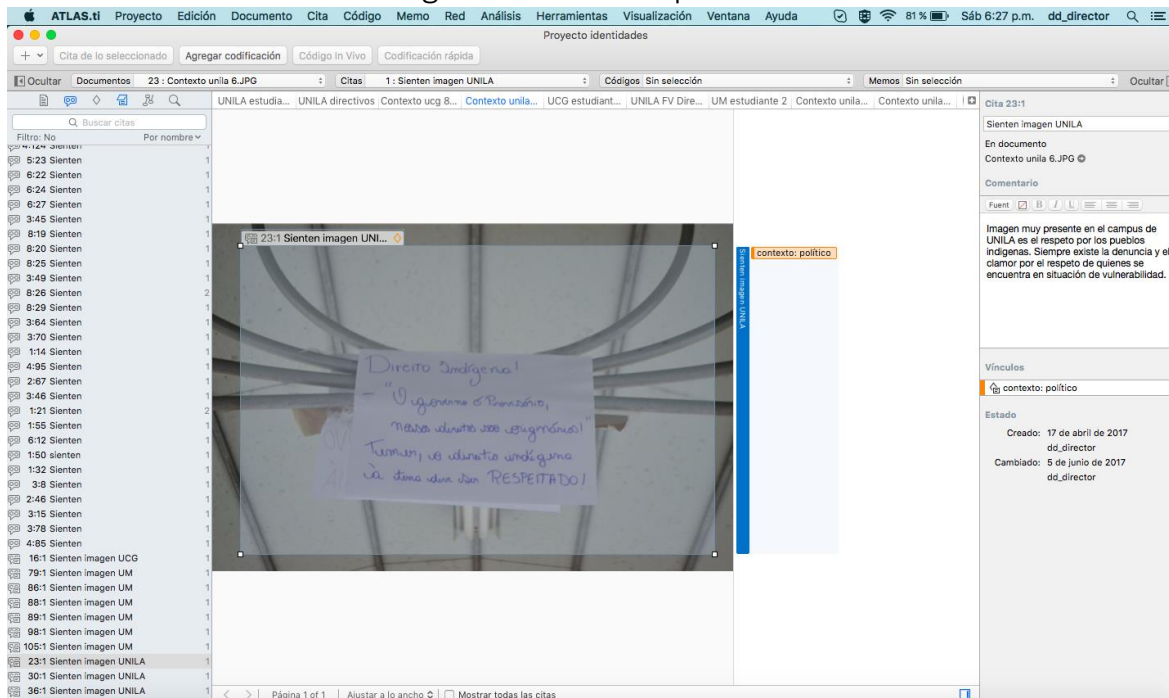
Filtro: No Por nombre

- CONTEXTO 0
- contexto: cultural 36
- contexto: Dilemas/ conflictos 49
- contexto: económico 14
- contexto: inter/multicultural/integra... 55
- contexto: local 35
- contexto: Pedagógico/Interdisciplinar 58
- contexto: político 56
- IDENTIDAD 0
- identidad desde el contexto 16
- identidad: multicultural/ intercultural 10
- MERCADO 0
- mercado: aseguramiento de la calidad 21
- mercado: Influencia de políticas de G... 10
- mercado: Influencia factores económi... 6
- mercado: pertinencia de los programas 6
- mercado: resistencia a la medición 4
- RAZÓN 0
- razón: cognoscitiva - instrumental 14
- razón: disciplinar 37
- razón: Estético - Expresiva 41
- razón: Moral - Práctica 19
- razón: Saber - Hegemónico 35

23 Códigos(s)

Posteriormente, a partir de la organización en las diferentes categorías y subcategorías, se realizó una nueva organización respecto a los *decires*, *pensares*, y *haceres* de los actores, esta nueva codificación (401 códigos totales, *haceres* 87 de las cuales 31 son imágenes y videos, *piensan* 192 de las cuales 42 imágenes y videos, *sienten* 122, 22 imágenes y videos).

Figura 7. Toma de pantalla



Simultáneamente con la categorización y codificación se fueron tejiendo los textos discursivos que dieron origen a los capítulos de cada uno de los casos, se hace alusión a las recurrencias para ver la magnitud de la información recolectada, organizada y clasificada, donde el peso de los testimonios y las narrativas fueron la base del texto etnográfico.

La etnografía supone apelar a la descripción de la vida social sin desconocer los significados ligados a ésta, entonces un texto etnográfico es en gran parte descriptivo. La estrategia de la escritura etnográfica se articula entonces en cómo, a partir de las innumerables observaciones y conversaciones sostenidas en terreno, producir descripciones significativas de los aspectos de la vida social examinados. Más todavía, cómo desde estas descripciones se puede no solo comprender la particular relación entre prácticas y significado para unas personas en concreto, sino también cómo desde allí se iluminan problemáticas de mayor alcance empírico y teórico. No sobra señalar que estas descripciones, destiladas de innumerables observaciones o conversaciones sucedidas durante el trabajo de campo, son ensamblajes textuales producidos por el etnógrafo (Restrepo, 2016, pág. 77).

Mientras la hermenéutica gadameriana es monotópica y se soporta en una determinada tradición (la suya / la nuestra), la hermenéutica pluritópica se halla en instancias de cruces, bisagras y límites que no corresponden a la linealidad de la tradición y nos enfrenta a *topos* varios, *topos* otros, plurales, diversos, múltiples. Esta diversidad es justamente la pluritopía como resultante de la colonización de la que esos espacios es heredera y de la colonialidad por la que está atravesada en el presente, lo que deja una secuela y una marca colonial (Borsani, 2011).

3 Identidades plurales de las universidades latinoamericanas: entre el Contexto, el Mercado y la Razón/Saber

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana – Brasil, la Universidad Casa Grande – Ecuador y la Universidad de Manizales – Colombia fueron las Universidades que abrieron sus puertas a este estudio. Estas instituciones están insertadas en la historia de las universidades latinoamericanas, en la historia de sus regiones, de sus gentes, de sus fundadores, de sus paisajes multidiversos, llenos de colores, olores, y emociones. En la historia de Latinoamérica.

La expresión América Latina comprende una realidad sumamente compleja, donde se dan casi por igual las diversidades y similitudes. De ahí que si se pone el acento en las diferencias y regionalismos, es posible negar la existencia de América Latina y de la unidad esencial que brota de su misma diversidad. Si seguimos esa línea, se llega a afirmar que no existe una América Latina, sino tantas como países o subregiones lo componen, por lo que cualquier pretensión de reducirla a una sola entidad no es más que aceptar, a sabiendas, un mito o una ficción (Tünnermann, 2003, pág. 2).



La riqueza natural de las regiones que albergan las universidades estudiadas es inmensa; una de las maravillas naturales del mundo, Las cataratas de Iguazú (Foz de Iguazú), uno de los puertos más importantes de Suramérica (Guayaquil), y El Nevado del Ruiz con su volcán activo (Manizales), dan fuerza, imponencia, majestuosidad, tranquilidad y furia de manera simultánea a estos paisajes cautivadores.

La presencia del “agua” es una constante, fluye, se adapta o se rebela, se apacigua o se enfrenta, se transforma o se conserva, en diferentes estados, frío, caliente, hielo o brisa pueden ser y a la vez no ser, “un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la coincidencia *oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente” (Castro, 2007, pág. 89).

La metáfora del agua permite vincular los desafíos de las universidades a una realidad cambiante, que no va a cesar, y que le exige una constante evolución, rompiendo sus propias estructuras sin perderse, según las demandas históricas de su presente. Latinoamérica es sierra, río, costa, nieve, es lo diverso, y lo diverso es su riqueza. Entonces, ¿Cómo nombrar las universidades diversas Latinoamericanas?

Latinoamérica, afirma Ribeiro, más que una entidad sociocultural diferenciada y congruente, es una vocación, una promesa. Lo que le confiere identidad es fundamentalmente el hecho de ser el producto –tal como se presenta actualmente– de un proceso común de formación que está en curso y que puede, eventualmente, conducir a un congraciamiento futuro de las naciones latinoamericanas en una entidad sociopolítica integrada (Tünnermann, 2012, pág. 18).

Los relatos de las universidades son dinámicos, polisémicos y sus narraciones están llenas de expresiones de posibilidad y de angustia, como es nuestra Latinoamérica. Ninguna voz intenta estar por encima de la otra, ni su marcada tendencia a una u otra categoría intenta calificarla o valorarla. Cada institución tiene una vida con su devenir, sus identidades y sus representaciones.

Los diálogos entre las categorías sobre las universidades fueron múltiples. En un primer momento, el análisis se centró en el diálogo entre el *Contexto* y la universidad y en la forma

como los ambientes, los espacios y las relaciones en los que se mueven los estudiantes, los docentes y los directivos son conformados por elementos opuestos y complementarios.

En un segundo momento, la relación del *Mercado* con cada universidad se manifiesta de manera diferente de acuerdo con los intereses de los sistemas educativos de cada país o del carácter de la institución, ya sea por las posibilidades de acceso, de ingreso y de permanencia y por las relaciones con los sectores profesionales y económicos que influyen los destinos y las funciones de la institución.

Y un tercer momento, que en la historia de la universidad occidental es el factor que ha marcado su protagonismo en la sociedad, es la relación con el *Saber/Razón*. Es la lucha por encontrar un sitio entre la producción, la transmisión, la circulación, la ciencia, el saber, la formación y la profesionalización.

Como señala García-Canclini “Una identidad, como sentimiento de pertenencia asociado a una categoría, es un elemento clave de una cultura. La relación de una configuración cultural con una categoría de identificación es de extrema complejidad” (García-Canclini, 1999, pág. 63)

El estudio de las universidades a través de estas categorías, según las narrativas de los actores, los diarios de fotografías y las misiones, se fueron conformando por medio de variables o subcategorías emergentes cuyas relaciones y conexiones se tejen de manera diferente en cada institución.

En este recorrido, en las tres categorías tensoras, *Contexto*, *Mercado* y *Razón/Saber*, emergieron subcategorías que expresaron los rasgos particulares de cada Universidad y que contribuyeron a pensar las universidades latinoamericanas.

3.1 Variables o subcategorías emergentes en la categoría Contexto

La categoría *contexto* hace alusión a la influencia de los factores, los espacios, las relaciones y los ambientes en los que interactúan los actores de las universidades y que se han convertido en elementos clave para comprender las realidades a las que se ven enfrentadas las comunidades. Las subcategorías emergentes en esta categoría son:

- Contexto local: cultural, económico y político.
- Contexto: inter/multicultural/integración.
- Contexto: pedagógico/interdisciplinar.
- Contexto: dilemas/conflictos.

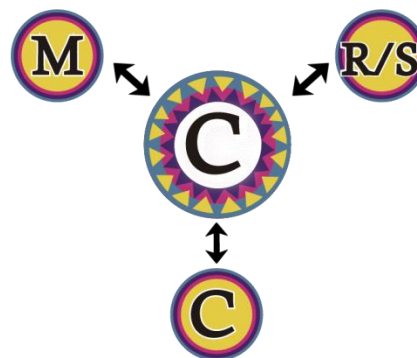
Según la influencia que ejerce el *contexto* en la construcción de las *identidades*, se define el concepto de identidad de una manera no esencialista, sino estratégica y posicional: “El concepto acepta que las identidades [...] nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 2003, pág. 17).

Figura 8. Subcategorías emergentes de la categoría Contexto



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Líneas de fuerza tendenciales de articulación entre la categoría Contexto, con las categorías Razón/Saber y Mercado



Fuente: elaboración propia.

3.1.1 Variables o subcategorías emergentes en la categoría *Mercado*

La categoría *mercado* surge de las políticas neoliberales de libre mercado que han penetrado en la educación superior. La eficiencia, la eficacia y los nuevos sistemas de gestión se han convertido en los ejes de las dinámicas universitarias. Las subcategorías emergentes en esta categoría son:

- Mercado: aseguramiento de la calidad y resistencia a la medición.
- Mercado: influencia de factores económicos, y políticas de gobierno en la pertinencia académica en la oferta de los programas.

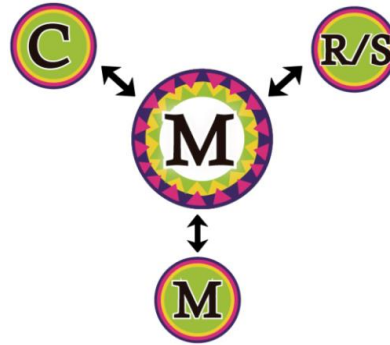
El análisis del mercado es el eje central que articula las subcategorías emergentes, aunque la relación con estas subcategorías es contingente, pero no caprichosa. La relación se observa a través de las siguientes líneas de fuerza tendenciales (Hall, 2003), que se definieron a partir de la articulación de las categorías mercado, razón/saber y contexto.

Figura 10. Subcategorías emergentes en la categoría *mercado*



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Líneas de fuerza tendenciales de articulación entre la categoría *mercado*, con las categorías *contexto* y *razón/saber*



Fuente: elaboración propia.

3.1.2 Variables o subcategorías emergentes en la categoría Razón/Saber

La categoría *razón/saber* está presente en las raíces de la universidad, es uno de sus pilares, el uso de la razón se sujeta al conocimiento producido y transmitido en una de las instituciones emblemáticas del saber. Las subcategorías emergentes son:

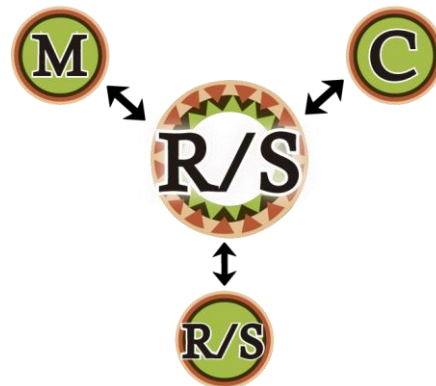
- Razón/Saber: Cognitiva–instrumental.
- Razón/Saber: Moral – Práctica.
- Razón/Saber: Estético – Expresiva (Santos, 2004).

Figura 12. Subcategorías emergentes en la categoría *razón/saber*



Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Líneas de fuerza tendenciales de articulación entre la categoría *Razón/Saber*, con las categorías *Contexto* y *Mercado*



Fuente: elaboración propia.

El tejido narrativo entre las voces de la comunidad académica, los diarios de fotografías, los diarios de campo, los documentos estratégicos institucionales y el análisis con los teóricos y las investigaciones relacionadas con las universidades latinoamericanas dan origen a los significados de las identidades de estas instituciones. Los “puntos de Sutura” de los casos están atravesados por las tres categorías, primero el *Contexto*, luego el *Mercado* y finaliza con *Razón/Saber*, cada una de ellas constituida por sus categorías emergentes.

4 “Universidad Federal de Integración Latinoamericana” UNILA

Foz de Iguazú – Brasil

4.1 Contexto de la Educación Superior en Brasil

Brasil es hoy la décima mayor economía del mundo, tiene dimensiones de proporciones continentales, su extensión territorial es de 8,5 millones de kilómetros cuadrados y su población sobrepasa los 183 millones de habitantes, que crece en una tasa anual de 1,31% Stallivieri (2007). El Ministerio de Educación de Brasil define, para efecto de registros estadísticos, que las instituciones de educación superior están clasificadas de la siguiente manera:

- Públicas (federales, estatales y municipales).
- Privadas (comunitarias, confesionales, filantrópicas y particulares). Esta definición está seguramente relacionada con las formas de financiamiento con que los modelos procuran sobrevivir en la educación superior.

Según Stallivieri (2007) los momentos más importantes en la historia de la educación brasileña de nivel superior son los siguientes:

En un primer momento, las universidades tenían la orientación de dar mayor énfasis a la investigación que a la enseñanza. Instituciones extremadamente elitistas, con fuerte orientación profesional.

En el periodo de los treinta años comprendido entre 1930 (revolución industrial) y 1964 (el gobierno militar asume el poder) fueron creadas más de veinte universidades federales en Brasil. El surgimiento de las universidades públicas, como la Universidad de Sao Paulo en 1934, con la contratación de un gran número de profesores europeos, marcaron la fuerte expansión del sistema público federal de educación superior. En ese mismo periodo, surgen algunas universidades religiosas (católicas y presbiterianas)

En 1968 se inicia una tercera fase de la educación superior brasileña con el movimiento de la reforma universitaria, que tenía como base la eficiencia administrativa, estructura departamental y la indisociabilidad de la enseñanza, investigación y extensión como emblema de las instituciones de educación superior.

El contexto de la época en la década de los 70, impulsó el desarrollo de cursos de posgrado en Brasil y la posibilidad de realización de cursos de posgrado en el exterior, con vistas a la capacitación avanzada del cuerpo docente brasileño.

A partir de los años 90, se inicia una cuarta fase con la Constitución de 1988 y con la homologación de leyes que vinieron a regular la educación superior.

Había la necesidad de la flexibilización del sistema, reducción del papel ejercido por el gobierno, la ampliación del sistema y la mejoría en los procesos de evaluación con miras a elevar la calidad (Stallivieri, 2007, pág. 49).

Tabla 3. Estadísticas Instituciones de educación superior en Brasil

Unidad / Categoría Administrativa	Total General			Universidades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
	2,364	846	1,518	195	86	109
Pública	295	98	197	107	48	59
Federal	107	64	43	63	31	32
Estatal	120	33	87	38	17	21
Municipal	68	1	67	6	0	6
Privada	2,069	748	1,321	88	38	50

Fuente: Stallivieri (2007).

Como se observa en la tabla, en Brasil hay 2.364 instituciones de educación superior, de las cuales 2.069 son privadas y 295 son públicas. Esta proporción indica la paulatina privatización de la universidad en este país, de modo que esfuerzos como la creación de la UNILA por el gobierno de Lula Dasilva, con una proyección latinoamericana, indica una perspectiva del país para ese gobierno.

Los retos más significativos que enfrenta la educación superior en Brasil, según Brunner y Villalobos (2014), son:

1. Fuertes recortes perspectivas en el presupuesto de las instituciones públicas de educación superior que pueden generar una crisis debido al aumento de la actividad como resultado del programa *Reuniones y financiación a los estudiantes*, también puede ser la generación de crisis en el sector, incluyendo la retirada de dichos grupos multinacionales área de la actividad económica;
2. El crecimiento de los graduados en la producción científica de doctorado y global;
3. Aumento del crecimiento de titulación de posgrado (maestría y doctorado) de profesores de enseñanza superior;
4. Estabilización del aumento de la demanda de la ingeniería y la expectativa sobre la futura estabilidad de la demanda en la zona;
5. Reducción a cero, o casi, la creación de nuevas universidades federales IES, y Educación federal debido a las restricciones financieras del gobierno federal; lo mismo será con los gobiernos estatales y locales;
6. Crecimiento moderado de las universidades considerada una amplia investigación en el país (según la definición utilizada en las encuestas realizadas por el Instituto Lobo);
7. Probabilidades de mantenimiento durante años de los criterios de evaluación actuales y acreditación de instituciones de educación superior;
8. En el período 2012-2013, la matrícula creció 4,4% en licenciatura, 0,6% para el grado y el 5,4% en los cursos de tecnología. Cursos bachillerato tiene una participación del 67,5% en la inscripción, mientras cursos de grado y tecnológicos que participan con el 18,9% y 13,7%, respectivamente. Cursos tecnológicos cuentan con un millón de registros en 2013. Los cursos superiores

de tecnología están en fase de expansión. Debe permanecer, aunque todavía se enfrentan a muchos prejuicios por académico y empresarial (Brunner & Villalobos, 2014, pág. 222).

Foz de Iguazú es la ciudad con mayor población de la triple frontera de Brasil con Argentina y Paraguay, es el centro geográfico del Mercosur (Tabla 4). Es un centro turístico de alto impacto para el país. Entre sus atracciones se encuentra una de las nuevas siete maravillas de la naturaleza, las Cataratas de Iguazú, y la segunda planta hidroeléctrica más grande del mundo en generación de energía, ITAIPU Binacional.

Tabla 4. Datos relevantes de Foz de Iguazú

País	Estado	Ciudad
Brasil	Paraná	Foz de Iguazú
Territorio	Fundación	Población
610 km	10 de junio 1914	255.718 hab.

Fuente: (Knoema, 2017).

La educación superior en Brasil ha estado fuertemente ligada a la educación ofrecida por instituciones privadas, pues, en el contexto nacional, hay 2.364 instituciones de educación, de las cuales 195 son universidades que equivalen al 8% del total de las IES (Tabla 5). En el Estado de Paraná, hay 15 universidades que equivalen al 0,6% del total de las IES y al 7,6% de las universidades. En este estado, hay tres universidades federales, dos de ellas en la capital y una en el interior, la recién fundada en Foz de Iguazú UNILA.

Tabla 5. Estadísticas Instituciones de educación superior Estado de Paraná

Unidad / Categoría Administrativa	Total General			Universidades		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Pública	14	3	11	10	2	8
Federal	4	3	1	3	2	1
Estatal	7	.	7	7	.	7
Municipal	3	.	3	.	.	.
Privada	172	53	119	5	3	2

Fuente: (INEP, 2016).

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA es una de las tres Universidades Federales del estado de Paraná y su constitución hizo parte de la política de ampliación de cobertura del gobierno del Partido de los Trabajadores–PT–.

La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana UNILA, desde 2007, fue pensada como proyecto cuando se creó el Instituto de Estudios Avanzados (IMEA), con la colaboración de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) e ITAIPU Binacional. El comité de creación fue constituido bajo la Ordenanza N° 43, de 17 de enero de 2008, lo presidió el Dr. Hélgio Trindade, Profesor de Ciencias Políticas, primer Rector de la Universidad.

El poder de la Comisión de Aplicación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana –UNILA– es un momento nuevo y muy importante en el proceso de expansión de la universidad pública brasileña, como parte del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE)”. Esta “marca un movimiento triple estratégico: en primer lugar, retoma la vocación histórica de la educación superior pública en Brasil, con la expansión del sistema federal y la diversificación de su espacio territorial. En segundo lugar, que simboliza un gran avance en la internalización de educación superior que, nuevas universidades (UNIPAMPA y la Frontera sur) toca las fronteras con otros países de América del Sur. En tercer lugar, se vuelve a la integración de América Latina a través de un nuevo enlace: sustantiva la integración a través del conocimiento y la cooperación entre los países del continente más que nunca en una cultura de paz. Esta es una responsabilidad enorme y desafiante que la Comisión reciba un voto de confianza en los líderes más grandes del gobierno, especialmente el ministro Fernando Haddad, y otros líderes del MEC que siempre alientan y apoyan con entusiasmo la idea (Trindade, 2008, pág. 28).

4.2 Propuesta estratégica de UNILA

La vocación de UNILA es ser una universidad que contribuya a la integración latinoamericana, con énfasis en el Mercosur, a través del conocimiento humanístico, científico y tecnológico, y de la cooperación solidaria entre las instituciones de enseñanza superior, organismos gubernamentales e internacionales. La UNILA está estructurada con una organización innovadora y con una concepción académico-científica abierta a los avances científicos, humanísticos y culturales actuales y futuros. La UNILA está

comprometida con el destino de las sociedades latinoamericanas, cuyas raíces están referenciadas en la herencia de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918), pero con una perspectiva futura dirigida a construir sociedades sostenibles en el siglo XXI, fundadas en la identidad latinoamericana, en su diversidad cultural y orientada al desarrollo económico, la justicia social y la sostenibilidad ambiental.

La misión de UNILA es contribuir al avance de la integración de la región, con una oferta amplia de cursos de grado y postgrado en todos los campos del conocimiento abiertos a profesores, investigadores y estudiantes de todos los países de América Latina. Como institución federal pública brasileña pretende, según su vocación transnacional, contribuir a la profundización del proceso de integración regional mediante el conocimiento compartido, promoviendo investigaciones avanzadas en red y la formación de recursos humanos de alto nivel, en el Instituto Mercosur de Estudios Avanzados (IMEA), con cátedras regionales en las áreas del saber artístico, humanístico, científico y tecnológico.

La expresión “integración latinoamericana” no se restringe a la concepción de una América Latina como un continente nacido de la colonización ibérica, puesto que comprende todos los países del continente americano que hablan español, portugués o francés, así como otros idiomas derivados del latín. Comprende la casi totalidad de América del Sur, excepto Guyana y el Surinam, influidos por la cultura anglosajona. Engloba a todos los países de América Central y también a algunos países del Caribe como Cuba, Haití y República Dominicana.

4.2.1 Misión

“Contribuir al avance de la integración regional, con una oferta amplia de cursos de grado y posgrado en todos los campos del conocimiento abierto a profesores, investigadores y estudiantes de todos los países de Latinoamérica. Como institución federal pública brasileña pretende dentro de su vocación transnacional, contribuir a la profundización del proceso de integración regional, por medio del conocimiento compartido, promoviendo investigaciones avanzadas en redes de formación de recursos humanos de alto nivel, a partir del Instituto Mercosur de estudios avanzados (IMEA) con cátedras regionales en las diversas áreas del saber artístico, humanístico, científico y tecnológico”

4.2.2 Objetivos

- Constituir un espacio de diálogo y reflexión sobre cuestiones emergentes y desafíos comunes a América Latina, haciendo de UNILA un centro catalizador de científicos y pensadores de varias procedencias.
- Promover la integración y la cooperación internacional solidaria, contribuyendo a la generación de una cultura de paz.
- Desarrollar un proyecto pedagógico que enfatiza la producción y difusión del conocimiento inter y transdisciplinar.
- Elaborar una visión prospectiva de la sociedad latinoamericana, para el fortalecimiento de la región en el escenario internacional.
- Valorización de los saberes tradicionales y de las expresiones socioculturales de los pueblos de AL buscando la equidad social y la ciudadanía plena.
Organización académica.

En la Tabla 6, se presentan los programas de pregrado de UNILA. Debe notarse la cantidad de programas de su oferta académica y el equilibrio que presenta entre programas de ingeniería y ciencias básicas respecto a los de ciencias sociales y humanas y de arte y comunicación. Además, la modalidad de todos los programas es presencial, lo que indica una capacidad muy grande de albergar estudiantes y profesores.

Tabla 6. Tabla. Oferta académica de grado Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA

	Curso	Tipo de curso	Modalidad
1.	Administración Pública y Políticas Públicas	Profesional Universitario	Presencial
2.	Antropología - Diversidad Cultural Latino Americana	Profesional Universitario	Presencial
3.	Arquitectura e Urbanismo	Profesional Universitario	Presencial
4.	Biotechnología	Profesional Universitario	Presencial
5.	Ciencia Política e Sociología	Profesional Universitario	Presencial
6.	Ciencia Biológicas	Profesional Universitario	Presencial
7.	Ciencias da Natureza	Licenciatura	Presencial
8.	Ciencias Económicas - Economía, Desarrollo e Integración	Profesional Universitario	Presencial
9.	Cinema e Audiovisual	Profesional Universitario	Presencial
10.	Desarrollo Rural y Seguridad Alimenticia	Profesional Universitario	Presencial
11.	Ingeniería Civil e Infraestructura	Profesional Universitario	Presencial
12.	Ingeniería de Energías Renovables	Profesional Universitario	Presencial
13.	Ingeniería de Materiales	Profesional Universitario	Presencial
14.	Ingeniería Física	Profesional Universitario	Presencial
15.	Ingeniería Química	Profesional Universitario	Presencial
16.	Filosofía	Licenciatura	Presencial
17.	Geografía - Territorio y Sociedad en América Latina	Profesional Universitario	Presencial
18.	Geografía	Licenciatura	Presencial
19.	Historia	Licenciatura	Presencial
20.	Historia - América Latina	Profesional Universitario	Presencial
21.	Letras - Artes y Mediaciones Culturales	Profesional Universitario	Presencial
22.	Letras - Expresiones Lingüísticas y Literarias	Profesional Universitario	Presencial
23.	Letras - Español y Portugués como lenguas extranjeras	Licenciatura	Presencial
24.	Matemática	Licenciatura	Presencial
25.	Medicina	Profesional Universitario	Presencial
26.	Música	Profesional Universitario	Presencial
27.	Química	Licenciatura	Presencial
28.	Relaciones Internacionales e Integración	Profesional Universitario	Presencial
29.	Salud Colectiva	Profesional Universitario	Presencial
30.	Servicio Social	Profesional Universitario	Presencial

Fuente: (UNILA, 2016)

Respecto a los programas de posgrado que se relacionan en la Tabla 7, se puede notar que la oferta de posgrados es pequeña en relación con los programas de pregrado. Cabe destacar la maestría en Integración contemporánea de América Latina, que coincide con los propósitos misionales de la universidad. Además, el programa de Educación especial aclara

que se imparte en la perspectiva de la Educación Inclusiva, lo que indica igualmente la perspectiva incluyente de la universidad.

Tabla 7. Oferta académica de posgrado Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA

	Curso	Tipo de curso
1.	Relaciones Internacionales Contemporáneas	Especialización
2.	Salud de familia	Programa de Residencia Multiprofesional
3.	Atención educación especial	en Perspectiva de la Educación Inclusiva
4.	Alimentos, nutrición y salud en el espacio escolar	Especialización
5.	Educación ambiental con énfasis en espacios Educadores Sustentables	Especialización
6.	Enseñanza de las Ciencias y Matemática para series finales – Enseñanza Fundamental	Especialización
7.	Educación Médica	Especialización
8.	Literatura Latinoamericana	Especialización
9.	Energías renovables con énfasis en Biogás	Especialización
10.	Biociencias	Maestría
11.	Física Aplicada	Maestría
12.	Integración contemporánea de América Latina	Maestría
13.	Literatura Comparada	Maestría
14.	Políticas Públicas y Desarrollo	Maestría
15.	Ingeniería Civil	Maestría

Fuente: página web de la UNILA (<https://www.unila.edu.br/es/posgrado>).

En la Tabla 8, las estadísticas de matrículas indican que los inscritos extranjeros son solo el 2,8% de los estudiantes matriculados brasileños. Esto deriva en las prevenciones de la población autóctona sobre la “invasión” extranjera en la universidad. No obstante, los cupos para los brasileños son los mismos que para los extranjeros, pero los inscritos extranjeros son pocos en relación con los cupos.



Tabla 8. Estadísticas de estudiantes matriculados de UNILA

	Cursos de Graduación						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Cupos Brasileños	150	300	388	S.I.	408	708	708
Inscritos Brasileños	2.154	6,405	6,836	S.I.	10.738	10.118	9.084
Total Brasileños	14.4	21.4	17.6	S.I.	26.3	14.3	12.8
Cupos Extranjeros	150	300	388	0	408	708	708
Inscritos Extranjeros	*	*	*	0	374	284	1.791
Total Extranjeros	S.I.	S.I.	S.I.	S.I.	0.9	0.4	2.5
Matrículas 1er Semestre	0	669	1.269	1.016	1.465	2.413	3.056
Matrículas 2do Semestre	206	611	1.015	937	1.414	2.287	0
Matrículas Totales	103	640	1.142	976	1.439	2.350	1.528
Graduados Brasileños	-	-	-	-	42	51	5
Graduados Extranjeros	-	-	-	-	51	73	5
Total Graduados	-	-	-	-	93	124	10

Fuente: (UNILA, 2016). S.I.=sin información

En la Tabla 9, se presentan los docentes y su nivel de formación. Se observa un crecimiento en la incorporación de doctores que responde a una política de gobierno en la formación de los académicos en este nivel, con la exigencia de un título doctoral en las convocatorias de selección e ingreso a la institución.

Tabla 9. Estadísticas formación docente de UNILA

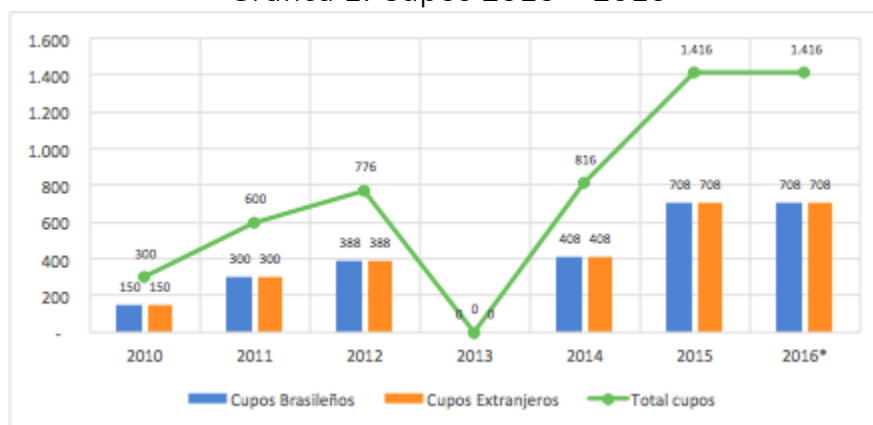
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Especialista	0	0	0	0	5	6	11
Magister	0	15	22	41	64	84	94
Doctorado	25	63	99	103	196	241	251
Total	25	78	121	144	265	331	356

Fuente: (UNILA, 2016)

En la Gráfica 1, se presentan los cupos abiertos para estudiantes brasileros y extranjeros. Como se observa, en 2013 no hay datos, pero en todos los años crece el número de cupos, de modo que en siete años pasaron de 300 totales a 1.416 totales. El número de cupos para brasileros y para extranjeros todos los años es el mismo.



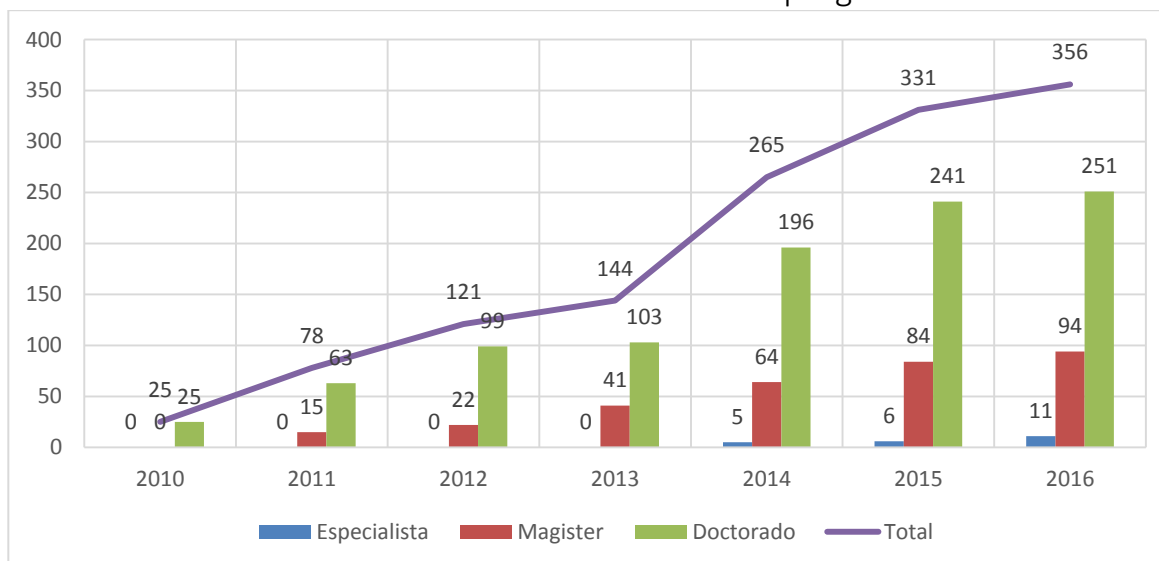
Gráfica 1. Cupos 2010 – 2016



Fuente: (UNILA, 2016)

El grado máximo de los docentes también ha crecido notablemente entre 2010 y 2016, especialmente con grado de doctor (Gráfica 2). Los especialistas solo han aparecido en 2014, lo cual indica el alto número de doctores de la universidad, que supera en un alto porcentaje a los magísteres, desde el principio.

Gráfica 2. Grado de los docentes en todos los programas de UNILA



Fuente: (UNILA, 2016).

Entre 2014 y 2016, en el primer cuatrimestre, los datos parciales revelan un número de matriculados de 70, para un cupo de 84, lo que indica una alta afluencia de estudiantes nuevos en la inscripción de estudiantes en los cursos de posgrado (Tabla 10).

Tabla 10. Cursos de Posgrados *Stricto Sensu*

	2014	2015	2016*
Número de cursos	2	2	4
Cupos	25	37	84
Matriculados	25	35	70
Brasileños	17	20	45
Extranjeros	8	15	25
Graduados	0	1	8

*2016 - Datos parciales, 1^{er} cuatrimestre.

Fuente: PRPPG (Pro-rectoría de investigaciones y posgrados).

Los cursos *lato sensu*⁷, según la información de la web de UNILA (2017), son las especializaciones que empezaron a funcionar en 2011 (Tabla 11). La tabla muestra datos parciales del primer cuatrimestre de 2011, de modo que deben mirarse los años anteriores para que los datos sean realmente significativos. En 2015, de los 150 cupos disponibles, 148 fueron ocupados por brasileños y solo uno por un extranjero. Esto significa que estos cursos no son buscados por los extranjeros para estudiar en UNILA porque, probablemente, la certificación que buscan los extranjeros es más formal que un curso *lato sensu*.

Tabla 11. Cursos de posgrados *lato sensu*

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016*
Número de cursos	0	2	1	0	1	4	2
Cupos	0	80	30	0	30	150	56
Matriculados	0	77	30	0	30	149	56
Brasileños	0	68	15	0	19	148	49
Extranjeros	0	9	15	0	11	1	7
Graduados	0	38	24	0	26	0	0

*2016 - Datos parciales, referentes al 1^{er} cuatrimestre.

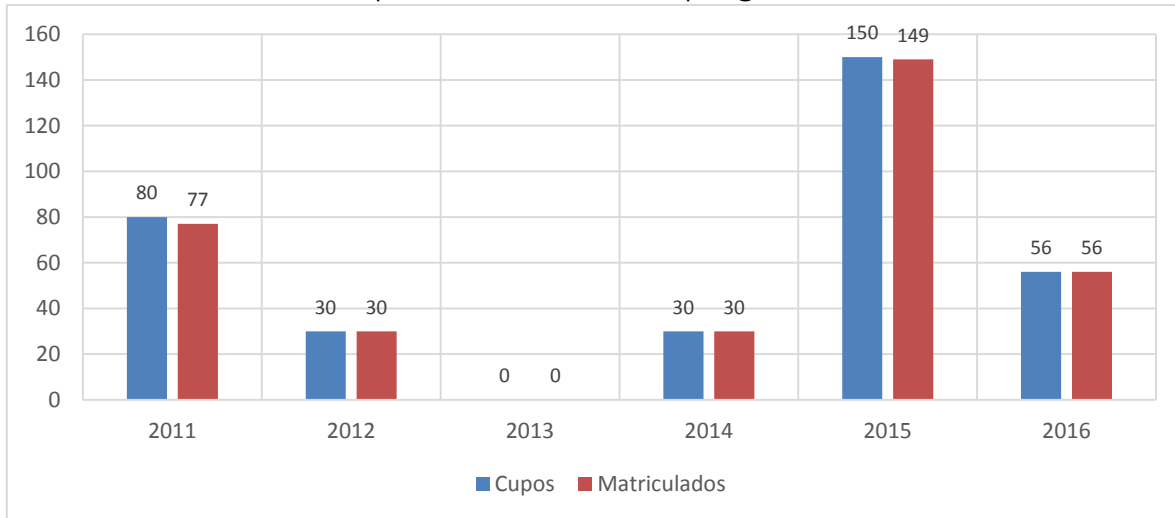
Fuente: pró reitoria de pesquisa e pós graduação (vicerrectoría de investigaciones y posgrados).

En la Gráfica 3, se advierte el número de cupos abiertos desde 2011 hasta 2016, y se observa que en todos los años los cupos para brasileños y para extranjeros son iguales. De

⁷ Los términos latinos *lato sensu* y *stricto sensu* significan en sentido amplio y en sentido estricto.

modo que, aunque la intención de la universidad es acoger tantos extranjeros como brasileños, la afluencia de extranjeros es mínima.

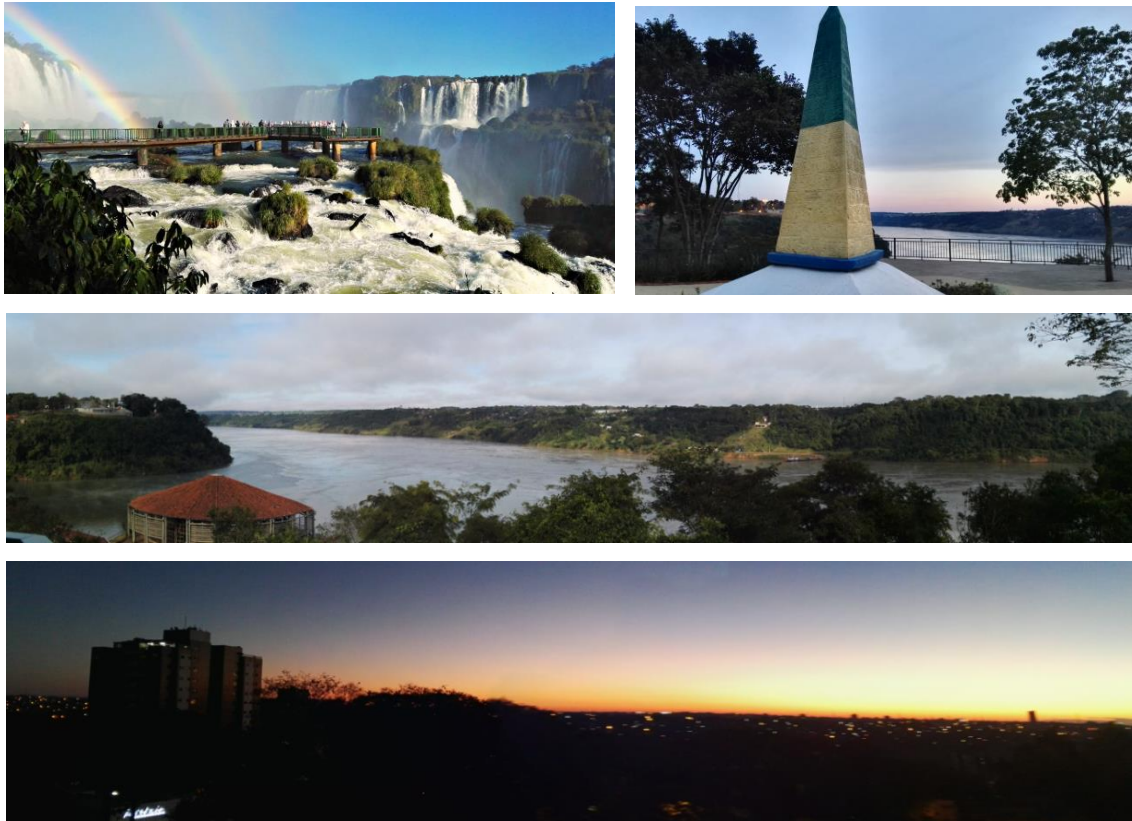
Gráfica 3. Cupos en los cursos de posgrados Lato Sensu



Fuente: (UNILA, 2016).

4.3 Identidades universitarias Caso UNILA

Foto 1. Triple Frontera



Fuente: originales de la autora. Junio/2016. Cruce de fronteras entre Brasil, Argentina y Paraguay. Ciudades de Foz de Iguazú (Estado de Paraná, Brasil) Puerto Iguazú (Provincia de Misiones, Argentina), y la Ciudad del Este (Departamento de Alto Paraná, Paraguay). Cataratas del Iguazú.

4.3.1 Categoría Contexto

Foto 2. Comunidad universitaria UNILA



Fuente: original de la autora, junio de 2016.

4.3.2 Contexto local: cultural, económico y político

Foz de Iguazú creció en tan solo 43 años, pues pasó de ser un pequeño poblado habitado por tres mil habitantes, a ser una ciudad de 253.962 habitantes, producto de la construcción de la segunda hidroeléctrica más grande del mundo. Su territorio es el reflejo de la estratificación de la usina (lugar de producción o generación de energía) barrio de obreros, barrio de administrativos y barrio de directivos. La triple frontera la conforman Brasil, Paraguay y Argentina, países unidos por grandes ríos en los que se mueven la economía, la cultura y la vida.

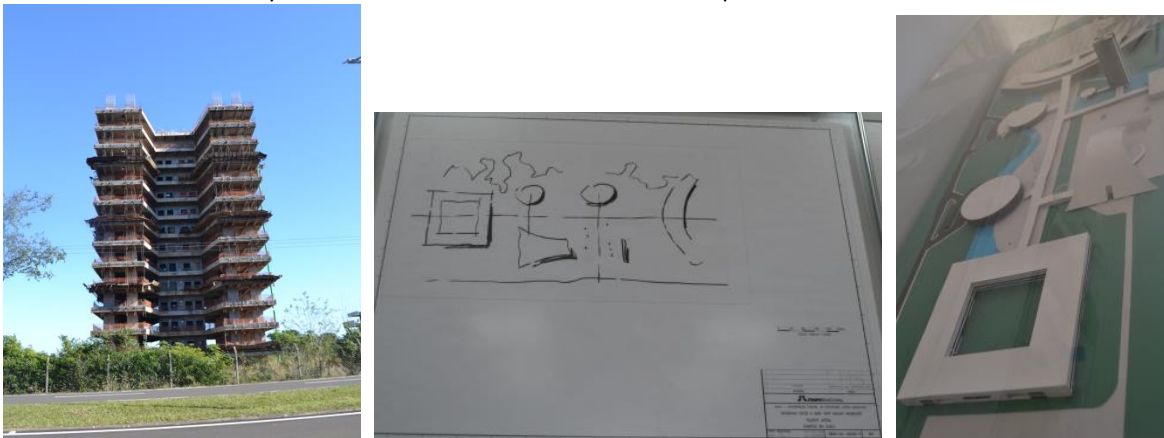
El proyecto de integración se pensó en UNILA a través de cada detalle que facilitara el diálogo en la comunidad, la construcción de su campus es testimonio del esfuerzo por articular naturaleza, región, paisaje, cultura y arte, proyecto diseñado por el arquitecto

Oscar Niemeyer, llamado el “poeta de las curvas”. En la página de la universidad se lee al respecto:

El campus de la UNILA se está levantando en la región norte de la ciudad paranaense, en terreno donado por la Itaipu Binacional. Una vez concluido, será todo un símbolo arquitectónico para la región y un espacio de intensa convivencia multicultural, frecuentado por estudiantes de toda Latinoamérica en busca de resolución para problemáticas del continente. “Al contrario de crear un edificio que corresponda a cada carrera, Niemeyer propuso la integración de los ambientes académicos en el edificio de aulas, así como ambientes de investigación en el edificio de laboratorios. Cada construcción en el campus tiene su importancia en el conjunto arquitectónico”, destaca la arquitecta de la UNILA, Livia Yu (UNILA, 2012).

Durante el trabajo de campo, en junio de 2016, la obra se encontraba paralizada porque el consorcio responsable de la construcción alegaba desequilibrio económico-financiero. La universidad argumentaba no encontrar las razones para tal desequilibrio. El argumento del consorcio se basaba en el descubrimiento de una falla geológica no detectada al empezar la obra. Con eso, el consorcio decidió acudir a la justicia para romper el contrato. Los órganos como la CGU (Contraloría General de la Unión) y el TCU (Tribunal de Cuentas de la Unión) evaluaron la situación y tampoco encontraron base que justificara el desequilibrio.

Foto 3. Proyecto de construcción del campus universitario UNILA



Fuente: fotografías de la autora, junio/2016. Diseño realizado por Oscar Niemeyer. Obra en construcción paralizada en la fecha de la visita, el predio de la nueva sede fue donado por la Empresa ITAIPU binacional.

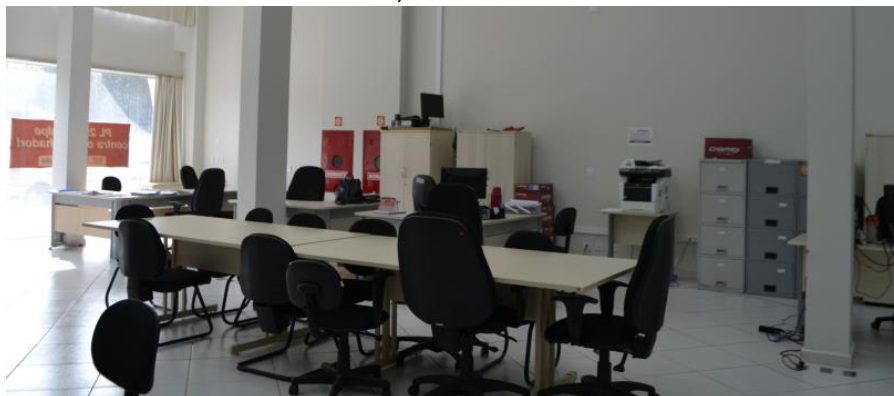
Producto de la paralización de la obra *Unila* se encuentra dividida en su integración física, las sedes donde desarrolla su actividades académicas se encuentran dispersas, *Jardín Universitario* es una de las sedes académicas que fue entregada provisionalmente a la administración de la universidad. Fue cedida al Estado Brasileño por una de las universidades privadas de la ciudad que atravesó dificultades económicas. *Vila A*, ubicada en la Avenida Silvio Américo Sasdelli, 1842 -, antiguo edificio Comercial Lorivo, en la actualidad se llevan a cabo las actividades administrativas, y se completa el campus universitario con la sede en la Usina de Itaipu, el parque tecnológico que abre las puertas a las universidades de la ciudad, con gran resistencia de los estudiantes por las múltiples restricciones para su ingreso y estadía en las instalaciones.

Foto 4. Paredes en la sede de UNILA



Fuente: fotografías de la autora. Junio de 2016. Un edificio que fue un pequeño centro comercial acoge la comunidad administrativa y directiva de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA.

Foto 5. Vila A, Sede administrativa



Fuente: fotos de la autora. Fecha: junio/2016. Avenida Silvio Américo Sasdelli, 1842 - Vila A, Edificio Comercial Lorivo.



Foto 6. Sede Jardín Universitario



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Sede Académica Jardim Universitario Av. Tarquínio Joslin dos Santos N° 1000. El cielo no tiene nubes, los estudiantes se encuentran en los jardines buscando un poco de calor, son pequeños grupos con diferentes acentos, uruguayos, argentinos, colombianos y haitianos.



Foto 7. Parque Tecnológico Itaipu –PTI–



Fuente: fotos de la autora. junio/2016. El parque está ubicado en el interior del área da Itaipu Binacional, o Parque Tecnológico Itaipu. En este espacio fuera de UNILA funcionan el Centro de Ingeniería y ciencias exactas de la Universidad del Estado del Oeste de Paraná (CECE/Unioeste) y la presencialidad de la Universidad Abierta do Brasil (UAB).

En el contexto se pasa de la tensión que produce la falta de recursos para concluir el espacio físico, a las tensiones entre un proyecto para Latinoamérica y las necesidades de la región o de la localidad (Foz de Iguazú). Esta no entendía esa finalidad internacional y no se le consultó el propósito de una universidad pública federal, que traería a formarse personas de toda Latinoamérica. La ciudad en un principio no vio con buenos ojos la llegada de inmigrantes latinoamericanos con apariencia física muy diferente, que causaban desconfianza y temores. “Es como, entre comillas “el fastidio” que le tienen al extranjero porque si no es por una cosa, es por otra” (Estudiante 8 UNILA).

“Universidade responde muito mal... os estudantes ficaram muito doídos porque la universidade no se havia pronunciado ló suficiente frente al caso dele chico (haitiano)... cidade internacional que tem dois culturas mas era uma cidade do oeste de Paraná a gente esquece isso então não só os estudantes sofrem com o preconceito mas nossos professores também, a você trabalha na UNILA como se fosse uma coisa terror

essa universidade UNILEIRO e claro que não somos professores a gente tem como resistir melhor com os preconceitos mas os estudantes não, os estudantes dizem tipo e outra coisa que foi vista nas eleições de presidente os estudantes compram no supermercado e passam o cartão de auxílio de alimentação que eles recebem, da tendência do cara que fala assim nosso e para isso que nosso dinheiro esta sendo gasto” (Docente 3 UNILA)⁸.

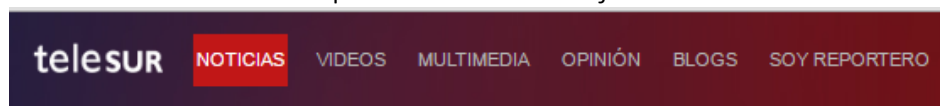
El contexto local es afectado por los cambios de gobierno, los brotes de xenofobia en movimientos aislados afectan a ciertos grupos de estudiantes. “Hay situaciones que no permiten que el proyecto funcione. Para que un proyecto funcionara realmente como Latinoamérica, la universidad debería ser latinoamericana y la universidad no es latinoamericana, la universidad es brasilera” (Docente 2, UNILA).

“En este contexto actual del Brasil político, ahí todavía la integración está un poco más lejana de nosotros porque por el conflicto político y las dificultades económicas, la xenofobia también. Entonces, creo que hace 2 o 3 semanas, un haitiano fue atacado por otras personas por la madrugada, aquí en el centro de la ciudad y utilizaron como motivo para atacarlo que era negro y que solo estaba acá porque Dilma estaba en el gobierno, pero ahora ella no está más” (Estudiante 3, UNILA).

⁸ La universidad responde muy mal ... los estudiantes quedaron muy locos porque la universidad no se pronunció lo suficiente frente al caso del chico (haitiano) ... ciudad internacional que tiene dos culturas pero era una ciudad del oeste de Paraná la gente olvida eso entonces no sólo los estudiantes sufren con el prejuicio pero nuestros profesores también, la usted trabaja en la UNILA como si fuera una cosa terror esa universidad UNILEIRO y claro que en el caso docente la gente tiene como resistir mejor con los prejuicios pero los estudiantes no. Otra que fue vista en las elecciones de presidente los estudiantes compran en el supermercado y pasan la tarjeta de auxilio de la alimentación que reciben, y quien las recibe en las tiendas dicen, y para eso es que nuestro dinero está siendo gastado.



Foto 8. Condena ataque racista contra joven haitiano en Brasil



La mandataria brasileña rechazó que el joven haya sido agredido por ser "acusado" de estar en el país a causa de los Gobiernos del Partido de los Trabajadores (PT).

La presidenta de Brasil, Dilma Rousseff, actualmente separada del cargo por 180 días, condenó este lunes un ataque racista contra un estudiante haitiano en esa nación suramericana.

A través de su cuenta en Twitter, la mandataria brasileña expresó su solidaridad con el estudiante Getho Mondesir, quien fue agredido la noche del sábado en Foz do Iguaçu, en el estado de Paraná.

Fuente: <http://www.telesrtv.net/news/Dilma.20160516-004.htm> 16/06/2016.

En el contexto intercultural, hay grupos a los que les es difícil la integración. Una causa probable de su desadaptación es la diferencia entre los pueblos latinoamericanos, como el pueblo haitiano para quien el idioma dificulta la integración. El ataque a un estudiante haitiano en el centro de la ciudad, que Dilma Rousseff⁹ calificó de racista, xenófobo y de intolerancia política, debido a que *Mondesir* (estudiante atacado) fue acusado por sus agresores de estar en el país traído por el gobierno del Partido de los Trabajadores (PT)¹⁰.

Muchos estudiantes y funcionarios de la institución desconocían que Haití hace parte de Latinoamérica. La llegada de los estudiantes procedentes de ese país con un idioma diferente al español y al portugués hizo difícil su integración académica y social. Los jóvenes estudiantes procedentes de Haití y de otros pueblos como Bolivia se encuentran en condiciones desfavorables para tener una calidad de vida promedio que les garantice sus necesidades básicas.

La UNILA se ha preocupado por aclarar su concepto sobre lo latino, puesto que su objetivo explícito en su nombre es la integración latino-americana. En un documento titulado "A vocação da UNILA" (UNILA, 2014) comenta que su vocación de integración latinoamericana no se refiere solo a los países que vienen de la colonización ibérica y, por

⁹ Expresidente de Brasil (2011-2016).

¹⁰ Partido de los Trabajadores (PT), partido del ex presidente Lula Dasilva.



consiguiente, incluye países como Haití, de colonización francesa, y excluye países como Surinam, que estuvo ocupado por los Holandeses. Tampoco incluye provincias de Canadá, como Quebec, que vienen de una colonización francesa, ni algunos estados del Este de los Estados Unidos que fueron colonizados por España y por Francia. Además, excluye los territorios que aún son colonias de países europeos, porque no pueden ser considerados países. De lo que se trata es de unir una América Latina dispersa, para que sea una sola patria, plural, diversa, con identidades múltiples.

Foto 9. Sede académica UNILA “Jardim Universitario”



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Parque interior, es el espacio central de encuentro de los estudiantes a las horas de descanso (dos veces al día a las 10:30 a.m. y a las 16:30, suena la campana).

El término “Unileiro” surgió para asignar a la comunidad de estudiantes un calificativo que rechazaba su inclusión en una localidad que no vio con confianza la llegada de muchas personas de otras nacionalidades, que con recursos del Brasil venían a formarse profesionalmente:

“Eso les va a pasar muchas veces y tienen que tranquilizarse porque acá la gente tiene una idea errada de nosotros, pero es una consecuencia de otras cosas” (Estudiante 8 UNILA).

Esta actitud es glosada por Restrepo de la siguiente manera: Antes que identidad, en este ejercicio de pura asignación estamos ante una práctica de estereotipia (Restrepo, 2014, pág. 28).



En las narrativas y en las fotografías, los actores universitarios dicen que la autoridad se tiene que ganar cada día, pues ya no se conoce al otro como en otros tiempos, porque todo es consumible y, en efecto, consumido. Ya no es fácil llegar al otro que es una persona totalmente individualizada, donde las estéticas del consumo, del tener, del desarrollo como progreso económico dominan todos los escenarios en los que transcurre la vida. La educación se posiciona como factor de cambio en un contexto cultural y económico en el que el tener es prioritario. Los estudiantes de UNILA luchan por encontrar un lugar propio, pues se sienten extranjeros por estar fuera de sus países, pero especialmente por el rechazo de la comunidad local, que los ve como foráneos que “gastan” sus recursos.

Las tensiones entre lo local y lo global, entre un modelo teórico previamente definido y una realidad mediada por las diferencias, los conflictos y la desarticulación, son claves en la construcción de la Universidad, más aún si son instituciones jóvenes que buscan su espacio. Allí, el debate es la fuerza para proponer nuevas formas de abordaje del conocimiento.

“UNILA e um corpo que tem vários membros desarticulados, um puxando pro lado e outro por outro, mais é uma resistência de uma parte desse corpo pra o tempo todo acenar pra aqueles sonhos, a gente tem um grupo que salvaguarda esse sono, e possível? Porque é que não é temos espaços de fala pra a produção acadêmica latino-americana porque o que as monografias tem que remeter a por exemplo cientistas, pesquisadores, da Europa ,dos Estados Unidos, não descartamos seres mas a gente tem espaços de fala latino-americano, de alto nível pra nos respaldar, pra falar-nos a partir de nossos” (Docente 4 UNILA)¹¹.

La creación de universidades “diferentes” o “temáticas” donde las reglas son las mismas para todas las universidades, produce tensiones entre el diseño teórico de una universidad ideal para América Latina y la realidad que condiciona.

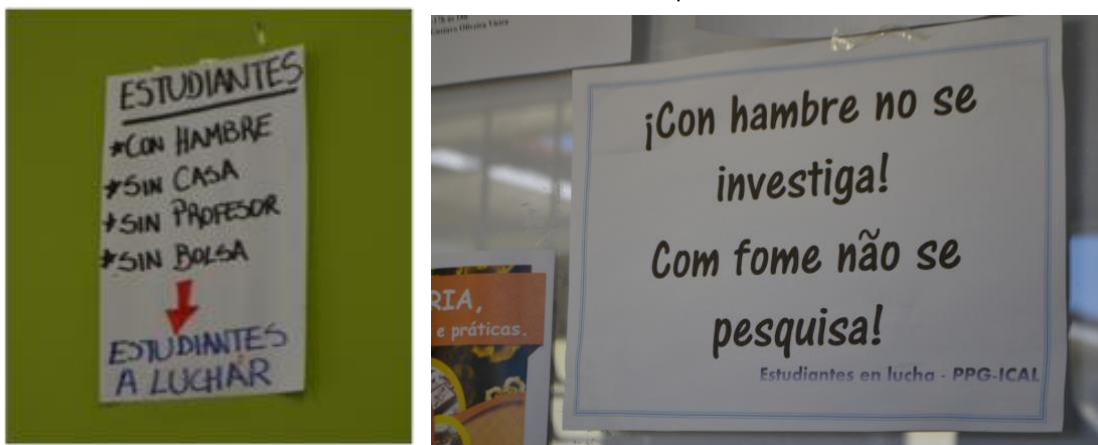
“La dominancia del mercado conlleva, mira hay una constitución, hay una regla y las normas que te van a alimentar aquella idea que era libre. Entonces, de ahí empieza a tener las dificultades de la adecuación de la idea para la realidad. Una lucha

¹¹ UNILA es un cuerpo que tiene varios miembros desarticulados, uno tirando al lado y otro por otro. Más es una resistencia de una parte de ese cuerpo para que todo el tiempo agite para aquellos sueños. La gente tiene un grupo que salvaguarda ese sueño es posible. Porque no tenemos espacios de habla para la producción académica latinoamericana, porque lo que las monografías tienen que remitir a ejemplos científicos, investigadores, de Europa, de Estados Unidos, no los descartamos sino que la gente tiene espacios de habla latinoamericana, De alto nivel para respaldarnos, para hablarnos a partir de los nuestros.

permanente entre lo global y lo local que no logran insertarse bajo los mismos principios de unidad” (Directivo 3 UNILA).

La realidad económica de los estudiantes de UNILA indica que esta opción educativa es la única posibilidad de acceso a la educación superior. Llegan de países distantes con la opción de ingreso a la universidad, unido a las “bolsas” o “auxilios” para su manutención, expresa la capacidad de atracción institucional de poblaciones con dificultades económicas, pero con interés de acceder a la educación superior.

Foto 10. Carteles en las paredes



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Sede Jardim Universitario. Oficinas y pasillos de las instalaciones de la Universidad.

El contexto político se traduce en conflictos, pues el recorte anunciado en las “bolsas” o “becas” significa recortes en las condiciones de vida de los estudiantes, la invitación es a luchar por la defensa de los beneficios y los recursos asignados a la Institución. Un estudiante dice lo siguiente:

Los auxilios son separados en categorías: auxilio-moradia (para vivienda) de R\$300,00; auxilio-alimentação de R\$300,00; auxilio-transporte, que varía con referencia en cuantos días el estudiante tiene clases en el semestre; auxilio-instalação, que es una cuota única de R\$500,00 para que el estudiante pueda comprar sus primeras cosas aquí, cuando llega (pero normalmente, como el edital para beneficios abre con el año lectivo en anidamiento, ese beneficio ayuda con los costos de siempre. Hay también en auxilio-creche (guardería, creo que se dice), pero ese no sé como funciona.

Necesito informarme. Los beneficios de proyectos de extensión, iniciación científica, etc. son de R\$400,00 (E. 3, UNILA).

Según el estudiante, Esos auxilios cubren, en parte, los costos porque, desde el comienzo del funcionamiento de la UNILA, no hubo reajustes de inflación, lo que disminuyó el poder de compra de lo que recibían. Además, los dueños de casas para alquiler se lucraban con el arriendo de habitaciones a un gran número de estudiantes universitarios, lo que provocó un aumento en los precio del alquiler. “Por ejemplo, en 2015 una casa con dos cuartos y patio medio en un barrio de Vila C tenía como precio de alquiler unos R\$400,00/R\$450,00. Hoy, no se encuentra por menos de R\$700,00” (E. 3, UNILA).

Con excepción del auxilio transporte, en que se pasa la cantidad exacta de pasajes, los otros cubren EN PARTE los costos. Es muy difícil (sino imposible), por ejemplo, q un estudiante viva sólo con los auxilios. Con R\$300,00 se puede hacer compras en mercado para una persona y hasta cubrir algunos costos diarios, como pan, chocolate, etc. Pero son muy pocas y precarias las viviendas para alquiler de R\$300,00. En Vila C son de R\$700 a R\$1000. En Jardín universitario, de R\$500 a R\$800. En Cidade Nova de R\$500 a R\$800. En Vila A, de R\$800 a R\$1200. En centro de R\$600 a R\$1300 (en centro se trata casi siempre de departamentos y varía de acuerdo con la cantidad de cuartos y localización) (E. 3, UNILA).

Posteriormente, lo que más se ha recortado de 2016 para acá, según el estudiante, han sido los auxilios para los extranjeros, lo que se debe, en parte, a la crisis económica de Brasil, pero principalmente a un cambio de política respecto a la integración de América Latina, que es el objetivo principal del MERCOSUR.

Estas condiciones que se denuncian en relación con la falta de recursos, se traduce en el impacto que esto ocasiona en las labores académicas especialmente en la investigación. Los relatos llaman la atención sobre la falta de recursos para estudiantes y para la academia. Las necesidades de los extranjeros que llegan a estudiar a UNILA, y de muchos brasileros que proceden de otros lugares del país no son satisfechas.



Foto 11. Sitio autorizado para la venta de productos por parte de los estudiantes – Jardim universitario



Fuente: original de la autora, junio/2016 Sede académica UNILA.

La fotografía muestra el espacio utilizado por los estudiantes para vender los productos que fabrican, artesanías, o productos alimenticios. Entre ellos, se organizan para dar lugar a quien lo requiere. Se ha posicionado como el sitio de encuentro de los estudiantes. Las ventas representan una fuente de ingresos que les permite solventar los gastos que no alcanzan a cubrir las “bolsas” o becas de manutención, aunque el visado de los estudiantes extranjeros les prohíbe trabajar en territorio brasileño.

Foto 12. Pasillos de la universidad – Jardim Universitario



Fuente: original de la autora, junio/2016. Sede académica UNILA.



La interculturalidad se observa en cada espacio, en los avisos y las promociones de la variedad gastronómica, las culturas que coexisten en la universidad. Son los estudiantes quienes buscan la integración a través de la oferta de productos de sus regiones. La oferta de restaurantes está circunscrita a pequeños puestos de venta en cada edificio de la universidad, que son autorizados por la Dirección, y que sirve para que muchos estudiantes con dificultades económicas puedan obtener ingresos adicionales para cubrir sus necesidades que, como se vio arriba en el testimonio de un estudiante, cada vez son mayores.

En la sede Jardim Universitario no hay un restaurante para toda la población estudiantil, y no se encuentran restaurantes cercanos para satisfacer las demandas de estudiantes y profesores.

Significa que vão vir só os que têm dinheiro e ai agente estão construindo universidade elitista porque antes não, a gente conseguia trazer paraguaios, bolivianos de comunidades muito pobres, que tiveram essas oportunidade de estar aqui, e até os brasileiros também, a UNILA conseguia o que também ameaça o projeto da universidade, são as condicione econômicas (Docente 3, UNILA)¹².

La fundación de UNILA se dio como parte de un gobierno que buscó el rescate de lo público y acortar las brechas entre la educación privada y la pública en el marco de la integración sur-sur. La constitución de la UNILA se fundamentó políticamente en la paridad o forma de cogobierno soportado en la igualdad en la participación en el máximo organismo de gobierno, el Consejo Superior, por los estamentos institucionales, como son docentes 33%, directivos 33% y técnicos 33%; se buscaba una real integración académica y especialmente administrativa. Esta forma de participación trajo consigo las demandas de docentes que rechazaron dicha participación alegando ilegalidad, pues la norma que se invocaba para derogarla fue la Ley 9394 (1996), cuyo artículo 56, se refiere a las

¹² Que significa que van a venir sólo los que tienen dinero y ahí estamos construyendo una universidad elitista porque antes no, conseguíamos traer paraguayos, bolivianos de comunidades muy pobres, que tuvieran esa oportunidad de estar aquí, y hasta los brasileños también, lo que amenaza el proyecto de la universidad, de UNILA, son las condiciones económicas.

“Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”¹³, establece una participación del 75% de docentes, 15% de técnicos y 15% de estudiantes.

Foto 13. Puerta principal de ingreso a las instalaciones de la universidad



Fuente: foto de la autora, junio/2016. Sede académica UNILA; Jardim Universitario.

La búsqueda de la participación democrática impulsada por la Reforma de Córdoba de 1918 en Argentina, que se extendió a toda América Latina (Rama, 2006) en la búsqueda de la gobernabilidad institucional, en UNILA se vio afectada por la pérdida de la paridad en los estrados judiciales¹⁴, que convierten las elecciones en un acto decisivo para el futuro de la UNILA. Esta se encuentra marcada por lo reglamentario y la participación política de la comunidad, polarizada por las fuerzas de los estamentos (profesores, estudiantes y técnicos). Para los docentes, defensores de la paridad, UNILA es un proyecto político–pedagógico que surge en un momento político clave para Brasil:

“Ahí está la viveza de Lula, porque es colocar en una posición a Brasil frente a los países de América Latina. Y qué mejor que poderlo hacer por vía de la educación, que eso es lo que muchos no consiguen ver” (Docente 2, UNILA).

¹³ La Ley que se utilizó para derrumbarla fue la 12796 (2013)- art. 56, de la Ley de Diretrizes e Bases de la Educación Nacional (LDB), <https://www.unila.edu.br/noticias/decisao-judicial>

¹⁴ Según la Ley de *Diretrizes y Bases de la Educación Nacional*, Ley 9394/96 - LDB.



A raíz de las demandas y los paros de la institución, surge la necesidad de escribir un proyecto político pedagógico que guíe las discusiones entre los “detractores” y los “amigos” del proyecto universitario. No es suficiente con un proyecto escrito, el contexto político y burocrático hace que la implantación tenga dificultades y llegue con asimetrías a toda la comunidad y este a su vez se apropia de manera diferente.

“Uma universidade latino-americana que ainda busca a integração dentro dos limites que pode então não é uma identidade de resistência, resistência ao político brasileiro que há feito um golpe, resistência as políticas das conquistas sociais, então acho que a universidade está aqui resistindo da maneira que pode, e minha identidade com a UNILA ela se completa, que é uma identidade latino-americana, conhece todo de esse continente, muito mais próximo do Paraguai, por uma questão regional e ela completa meu trabalho, meu ideal e uma praticarão” (Docente 3, UNILA)¹⁵.

Para los docentes, no hay madurez para afrontar las discusiones políticas, y por eso estas se llevan al plano personal lo que conduce el proyecto a casos particulares de la comunidad.

“Yo estoy de acuerdo con las ideas revolucionarias, pero no así. Allende decía a los estudiantes cuando hablaban, “la tarea es estudiar y luchar; luchar y estudiar”, tú estás en la lucha, para estudiar no tienes que luchar, no puede ser alienado; pero tampoco puede ser un tipo que solo lucha. Tú tienes que estudiar y luchar, las dos cosas” (Directivo 3, UNILA).

La invitación de la universidad es a la lucha y a la resistencia por medio del conocimiento profundo de Latinoamérica. La Comisión de Implantación de UNILA, llevada a cabo en Brasilia en marzo de 2008, declara los sueños de los integrantes al proponer una universidad de integración latinoamericana.

“Carlos Antunes prioriza a convivência, pois dela se produz o conhecimento, dizendo que a missão, para ele maior que a vocação, seria a luta por uma América Latina justa,

¹⁵ Una universidad latinoamericana que aún busca la integración dentro de los límites que opina entonces y una identidad de resistencia, resistencia al político brasileño que ha hecho un golpe, resistencia a las políticas de las conquistas sociales, entonces creo que la universidad está aquí resistiendo de la manera que puede, y mi identidad con la UNILA se completa como una identidad latinoamericana, conoce todo de ese continente, mucho más cercano al Paraguay, por una cuestión regional y ella completa mi trabajo, mi ideal y la práctica.

plural e solidária. Raphael del Sarto afirma que a convivência diversa levaria a solução de problemas comuns”¹⁶.

La integración por medio de la convivencia y la interacción de los pueblos representados en cada estudiante y docente son el reto del proyecto educativo, inter y transdisciplinar.

La equidad de todos los seres humanos (la “utopística” a la que refiere Mignolo), ya no busca alcanzarlo por medio de la lucha (armada o no) contra occidente sino por medio del diálogo, por la analéctica. Este tipo de relación dialógica, no obstante, no borra las contradicciones, las diferencias, las luchas, Estos “focos” múltiples dan lugar a la puesta en funcionamiento de la plena heterogeneidad, de la pluriversalidad” (Palermo, 2011, pág. 55).

En la actualidad, la Universidad Federal de Integración Latinoamericana –UNILA– atraviesa un momento de cambio producto de las nuevas condiciones políticas derivadas de la destitución de la presidenta Dilma Rousseff en 2016, y la llegada del partido del Movimiento Democrático Brasileño (PMDB) en cabeza de Michel Temer, que no ve como una prioridad la integración con los pueblos latinoamericanos en especial con Cuba y Venezuela.

¹⁶ Comisión de Implantación de UNILA texto contiene el resumen de las discusiones durante las once reuniones de la Comisión De implantación de la UNILA (CI-UNILA), durante las cuales se ha detallado la propuesta de Creación de la universidad. Los relatos demuestran la preocupación de los creadores de UNILA Con la transparencia en el encaminamiento del proyecto. “Carlos Antunes prioriza la convivencia, pues de ella se produce el conocimiento, diciendo que la misión, para él mayor que la vocación, sería la lucha por una América Latina justa, plural y solidaria. Raphael del Sarto afirma que la convivencia diversa llevaría a la solución de problemas comunes” (p. 2).

Foto 14. Cartel de la UJS - União da Juventude Socialista en los pasillos de la universidad



Fuente: foto de la autora, junio/2016. Sede académica UNILA; Jardim Universitario.

El momento histórico del país y de la UNILA revela la situación política de conflicto que se vive. Las paredes se convierten en espacios de denuncia para expresar la inconformidad con el gobierno actual. En todo caso, hay respeto y libertad para expresar las inconformidades en esta sede de la Institución, puesto que, en el Parque Tecnológico ITAIPU PTI, los espacios son regulados y normados. Jardim Universitario se considera como el espacio de los estudiantes. El ejercicio de razonar, discutir, cuestionar la realidad y las verdades impuestas por el conocimiento hegemónico se expresan en los muros y encuentran su espacio fuera del aula. Estas expresiones reflejan la formación política que parte de las experiencias vividas en la universidad, con una alta influencia del contexto geopolítico de la nación y de la influencia de la multiculturalidad Latinoamericana. “Para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural” (Pacheco, 2010, pág. 97).

Foto 15. Grafitis y carteles que denuncian e invitan a la crítica



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Jardim Universitario.

Las nuevas políticas de gobierno conducen a la protesta y a la denuncia de los estudiantes para reivindicar el papel de la Universidad como espacio de crítica, ante las posturas de los nuevos gobernantes, como lo expresa un docente al referirse a las declaraciones recientes del ministro de relaciones exteriores, José Serra, que fue candidato presidencial:

“Con Cuba porque no era para favorecer a Cuba porque, por ejemplo, lo de los 10.000 médicos que vinieron; eso supuestamente fue darle dinero a Cuba. “Que ellos no necesitaban relación con Venezuela”, que aquí hubo un grupo de parlamentarios que fueron allá a Venezuela porque Venezuela habló mal del gobierno brasilero “Y no necesitaba de ningún país latinoamericano” (Docente 2 UNILA).

Un contexto en tensión entre lo local y lo global, entre las políticas de gobierno y los propósitos de integración, una formación política–pedagógica que permite el debate, la crítica frente a los acontecimientos cotidianos y las emergencias de las formas de actuación diversas de acuerdo con las particularidades de la comunidad procedente de diferentes países latinoamericanos. Unila facilita la integración con todas sus fisuras y contradicciones, lo que fortalece la formación política de sus integrantes.

4.4 Contexto: inter/multicultural/integración

La integración latinoamericana comenzó a darse en cada una de las aulas, de las residencias o “moradias”, gracias al encuentro multicultural entre los estudiantes provenientes de los países latinoamericanos. Este compartir da lugar a aprendizajes, tensiones, desencuentros, y hace que el proyecto UNILA comience a ser posible, en su propósito de encuentro entre países y culturas.

En los actuales momentos históricos, cuando parece cobrar cada vez mayor vigencia la idea de la “crisis de la modernidad”, la búsqueda de alternativas recae en la necesaria reconstrucción de memorias y mentalidades que permitan procesos de identificación y resignificación de visiones de mundo (reconstrucciones de los mundos de la vida), que en el caso concreto de las universidades latinoamericanas, dé como resultado ejercicios de investigación que permitan recontar la historia, no como acto folclórico de remembranza, sino como acción de recuperación de aquello que aún tiene algo que decir (como horizonte de sentido), en la comprensión de nuestra cotidianidad (Muñoz, 2005, pág. 12).

Foto 16. Pasillos de la universidad



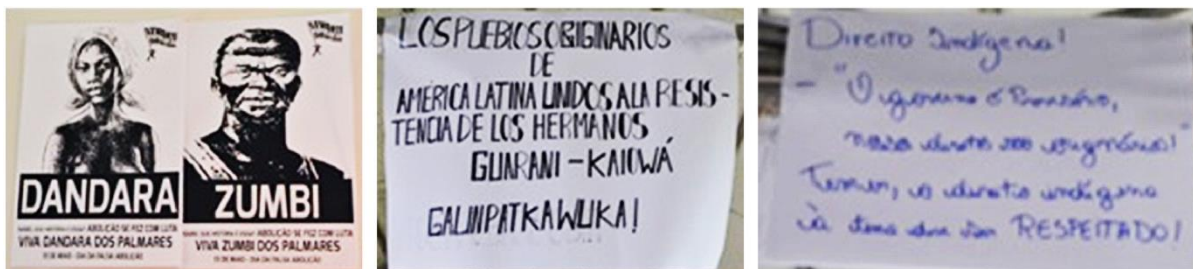
Fuente: foto de la autora, junio/2016. Sede académica UNILA; Jardim Universitario.

La infraestructura física, las aulas, los pasillos, los muros se convierten en carteleras para la denuncia de injusticias sociales. Las dictaduras en América Latina, su impacto y sus consecuencias son acontecimientos que demandan de la comunidad su rechazo y su



memoria. Los estudiantes conocen de primera mano, a través de sus compañeros, los acontecimientos que cada país ha afrontado, es un conocimiento que trasciende la teoría.

Foto 17. Pasillo de ingreso que une el exterior con el edificio principal de esta sede de la Universidad



Fuente: foto de la autora, junio/2016. Sede académica UNILA; Jardim Universitario.

Se hizo la denuncia por el respeto de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Una preocupación latente de los estudiantes por las comunidades indígenas, su estudio es parte integral del Ciclo Común, y comparten aula con algunos de ellos que en especial han llegado de Paraguay y de Bolivia. Un llamado a la resistencia como medio para hacer respetar a los pueblos y a las poblaciones más desprotegidas, una invitación a la juventud a esta reflexión remite a la situación de la población negra hoy en día en Brasil, especialmente sobre las mujeres pesa la crueldad de la discriminación machista paralela al prejuicio racial. Por ello, pensar la “exterioridad” (Palermo, 2011) es dar la palabra al otro oprimido: a las mujeres, a los pobres, a los discriminados racialmente y también al cuidado del planeta son exigencias de la universidad pluriversa.

El continente, al igual que la Universidad han sido colonizados y con ellos el pensamiento, el saber y los discursos; romper con los lazos coloniales o con las miradas hegemónicas que siguen perpetuando la visión de Latinoamérica como la despensa que tiene otros dueños, implica hacer evidentes las relaciones de dominio a las que continúa sometida (Jaramillo, 2011, pág. 153).

Un desafío de la integración es lograr que en el futuro los graduados que tuvieron la posibilidad de conocer y convivir con todos los pueblos de Latinoamérica puedan realizar proyectos de verdadera integración cultural, económica, política y académica, en sus países.

Los espacios que van ganando los estudiantes para la discusión, el arte, el cine, el estudio de los fenómenos políticos de sus países, permiten vivir la integración (Moncada, 2008).

“No solo en su imaginario, es que llevan en su ser, en su vida real. Lleva aquel que va a enamorar al uruguayo siendo peruano, aquel que visita y conoce la familia peruana, aquel que conoce los bolivianos, aquel que pasó en un paseo por Chile y después por Bolivia y que después cuando profesional comienzan a relacionarse. Aquel que de aquí a 10 años –eso a la universidad no se le está cuestionando, que de aquí a 10 años está como prefecto, como alcalde, está como en un trabajo político y llama a un brasilero y llama a un boliviano, llama a un ecuatoriano. Esa es la integración que realmente va a suceder” (Docente 2, UNILA).

El *Ciclo Común* es la estrategia curricular de UNILA que busca el conocimiento y la interacción con los problemas de Latinoamérica, es la base sobre la cual se construyen los planes de estudio de las disciplinas, puesto que promueve prácticas interdisciplinarias que problematicen y abarquen todos los temas sobre el continente, países, regiones y lugares, a través de coloquios, seminarios complementarios a las clases.

Las comunidades interpretativas internas sólo son posibles mediante el reconocimiento de múltiples curricula en circulación en el interior de la universidad. No se trata de oficializar o de formalizar los curricula informales, sino tan sólo de reconocerlos como tales. Tal reconocimiento obliga a reconceptualizar la identidad de los docentes, de los estudiantes y de los funcionarios en el seno de la universidad. Son todos docentes de saberes diferentes. Las jerarquías entre ellos deben ser establecidas en un contexto argumentativo (Santos, 2004, pág. 4).

Esta estrategia de integración que marcó la innovación curricular de UNILA ha tenido que transitar por diferentes caminos que van desde espacios abiertos de reflexión, foros, debates, hasta la actualidad que hace parte de la estructura curricular. Su participación en las propuestas curriculares se reduce como producto de las visiones disciplinares de las ciencias que reclaman más espacios y tiempos en la formación y no consideran relevante el estudio de Latinoamérica para la formación profesional.

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y



cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carecen de sentido (Lander, 2000, pág. 43).

La integración de los pueblos latinoamericanos y el rescate de su historia surgen con un enfoque decolonial en los estudiantes, como lo expresa un estudiante de posgrados de UNILA que cita a Eduardo Galeano:

“A história é um profeta com o olhar voltado para trás pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será”. Entonces, “cuando pienso en identidad latinoamericana, yo pienso en, rescatar aquello que tenemos que por más que sea plural en el pasado, entender todo el proceso por el cual pasamos, en el cual estamos para construir algo de facto latinoamericano, propio, nuestro” (Estudiante 3, UNILA)¹⁷.

Foto 18. Afiches, invitaciones, conferencias, cátedras



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Sede Jardim Universitario.

Los estampados étnicos y los colores cálidos que crean contrastes buscan representar en la imagen de la invitación a la conferencia de “*Mariátegui y la nacionalización del*

¹⁷ La historia es un profeta con los ojos mirando hacia atrás en contra de lo que era, o lo que será anunciado.

Marxismo en América Latina”, características de lo latinoamericano, con una temática de interés académico y político para los estudiantes y los docentes. El afiche de la cátedra Paulo Freire tiene la ubicación de Latinoamérica en el marco mundial y le da importancia a su ubicación y su configuración geográfica, recordando a la comunidad de donde es, para tener presente siempre lo latinoamericano.

La búsqueda de un pensamiento latinoamericano se expresa en las actividades académicas, sociales y culturales que se promueven en la universidad. Entre ellas, se encuentra la invitación a foros y conferencias que buscan rescatar los pensadores latinoamericanos para comprender la realidad de los pueblos de este continente, según sus propias vivencias y las teorías construidas en Latinoamérica. La cátedra Paulo Freire es parte del Ciclo Común, promueve la integración a través de la formación y el debate sobre nuevas metodologías de enseñanza. Esta cátedra se convirtió en el espacio de encuentro del ciclo común para el debate de la enseñanza en una universidad que promueve la integración, en contextos de diferencias culturales, económicas y sociales.

Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia (Santos, 2005, pág. 26).

Foto 19. Mural central de la sede del Parque tecnológico Itaipu PTI



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Sede Jardim Universitario.

Imágenes, murales de los antepasados guaraníes, colores primarios sobre la tierra parda, tierra y naturaleza son elementos constantes en las imágenes de la universidad. El Parque Tecnológico ITAIPU PTI busca que las tradiciones y los antepasados que unen la cultura de Brasil y Paraguay (Itaipu binacional) estén presentes en las imágenes, los murales y las figuras a gran escala, en una identificación de paisajes propios de una Latinoamérica llena de colores.

Foto 20. Parte exterior de la sede y puerta principal de ingreso



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Jardim Universitario.

Las diferentes razas, vestuarios, colores, formas de expresión son una clase permanente de interculturalidad y de integración. En la universidad hay libertad para que los estudiantes puedan expresarse según sus cánones culturales. Las dinámicas de lo múltiple, lo diverso, lo colorido son la representación que los estudiantes hacen de sus identidades

latinoamericanas, en un país presto para la fiesta, para la representación pública y orgullosa de la alegría negra, india, mestiza. La apuesta para construir una universidad “otra” se fundamenta en abrir la posibilidad de mundos “otros”, de lo universal a lo pluriversal, una “socialización del poder descolonial transmoderno” (Palermo, 2011).

4.5 Contexto pedagógico interdisciplinar

En su proyecto político–pedagógico interdisciplinar, los estudiantes de la UNILA producen saberes que en el espacio solamente disciplinar no se alcanzan a problematizar. El Ciclo Común es la base de la propuesta metodológica y epistemológica para estudiar a Latinoamérica: “Entonces, creo que una visión idealizada de integración todos la tenemos pero no es una visión común de integración” (Docente 1 UNILA). El Ciclo Común va construyendo una conciencia integradora en los estudiantes, pero no en los docentes que, por provenir de muchos lugares del país, no traen consigo esta visión. La institución, sin embargo, no ha hecho ningún esfuerzo para crear conciencia de integración latinoamericana en los docentes, pese al interés manifiesto en los documentos de lograrlo.

El sentido del Ciclo Común (UNILA, 2013), desde su creación, se expresa en el documento citado de la siguiente manera:

O Ciclo Comum foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha (pág. 3).

De esta manera, se concibe el Ciclo Común como un rasgo distintivo de esta universidad en relación con su contexto brasilero, y apunta directamente a la misión de la universidad, de modo que sin este elemento curricular la universidad perdería su orientación internacional, lo que alerta sobre los recortes presupuestales que los gobiernos posteriores a los del PT han decidido.

Los paros y las asambleas han sido los únicos espacios para confrontar posiciones diversas, pero no se logran espacios de conversación que instituyan un diálogo abierto sobre los dilemas y las tensiones que se suscitan en una institución que se encuentra en la búsqueda de un lugar en el concierto local, nacional y latinoamericano.



Es que es vital, sin Ciclo Común la universidad no existe, sería otra universidad distinta, porque en el ciclo común uno ve que es verdaderamente Brasil, así estemos en la triple frontera se ve más. Yo no sabía que Paraguay existía, para mí Paraguay no existía. Yo supe que era. Yo supe quién fue Cárdenas, yo supe en Brasil las dictaduras, todo eso político y fue por el ciclo común (Estudiante 8 UNILA).

Las relaciones que tejen los estudiantes de los diferentes países hacen posible la idea de la interdisciplinariedad. En una universidad tradicional, es más difícil alcanzar lo que para la UNILA es prioritario en la formación.

Foto 21. Clases al aire libre que promueven la participación de estudiantes



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Jardim Universitario.

El uso de los espacios abiertos es una práctica frecuente para realizar las clases. En esta forma, se promueve la integración con otros cursos y con visitantes. Las metodologías

empleadas buscan la participación de los estudiantes en el análisis y la reflexión de los problemas y las luchas actuales¹⁸.

“Entonces, el estudiante a diferencia de la enseñanza media que veía todas esas disciplinas separadas. Aquí ellos conversan. Entonces, él ve el conocimiento y solo hace las conexiones. Y no necesitamos nosotros decirle: mira, esta disciplina tal y tal está conversando. Entonces, él ve el conocimiento y solo hace las conexiones, ellos solitos van juntando una cosa con la otra. Eso hace todo sentido para la propuesta de la UNILA que era la formación para el siglo XXI, ¿No? Que está en el proyecto. Por lo que entendemos la formación del siglo XXI debería ser esa” (Docente 4 UNILA).

Esta integración se ha ido ganando poco a poco, pues romper con la visión disciplinar no es fácil (Véanse tablas 6, 7 y 8). El rompimiento de la perspectiva disciplinar es concebido por la UNILA en relación con la identidad latinoamericana que debe manifestarse en sus universidades. Para fundamentar esta perspectiva, su perspectiva curricular cita a Celso Furtado:

A primeira condição para liberar-se do subdesenvolvimento é escapar da obsessão de reproduzir o perfil daqueles que se auto intitulam desenvolvidos. É assumir a própria identidade. Na crise de civilização que vivemos somente a confiança em nós mesmos poderá nos restituir a esperança de chegar a bom porto (Furtado, 1998, p. 67 apud Lima, 2011, p. 122). (UNILA, 2013).

Esa identidad propia a la que llama Furtado deriva en un llamado a abandonar la hiperespecialización, y más bien abordar los problemas mediante una perspectiva interdisciplinaria:

Em consonância com essa afirmação, a UNILA tem uma grande responsabilidade, como bem colocado pelo ex Ministro da Educação Fernando Haddad, pois representa a possibilidade do aprofundamento de um pensamento próprio latino-americano mais adequado às nossas necessidades. Para isso, é fundamental, também, levar em consideração a atual crise pela qual a Universidade passa, na qual o conhecimento tem sido fragmentado e hiperespecializado, com resultados desastrosos para a solução de problemas complexos da sociedade contemporânea (UNILA, 2013).

¹⁸ El hecho que se debatió en el encuentro de la foto anterior, fue la violación de una adolescente de 16 años por doce hombres en la ciudad de Rio de Janeiro (4/6/2016), este hecho conmovió a Brasil y sirvió para abrir el debate sobre los problemas que tiene que atravesar la mujer en Latinoamérica.

La creación de programas *tradicionales* que son reconocidos y gozan de un estatus y están respaldados por el poder económico aún es valorada y solicitada por muchos sectores:

“Engenheiras, e como elas gozam de status, consegue financiamentos fora, de empresas se sabe que elas vão ganhar status também, esses espaços vão ganhando fortalecimento do discurso de poder econômico, saúde a Medicina, então a coisa é de simplicidade, positivismo”¹⁹ (Directivo 3, UNILA).

En el contexto, se observa una apropiación de áreas del conocimiento dispuestas a financiar áreas de carácter cualitativo y social. “Pero el gobierno peruano hizo una exigencia: nosotros vamos a mandar los estudiantes, pero no los queremos mandar para los 16 cursos que ustedes tienen. Nosotros, queremos que nos lo reciban para ingeniería” (Docente 2 UNILA).

Foto 22. Ubicación de las oficinas de los institutos que integran la estructura de la universidad



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Campus Parque Tecnológico PTI.

UNILA busca allanar en su estructura académico–administrativa la organización, por medio de Institutos que integren grandes campos del conocimiento, para romper las organizaciones tradicionales y articular los programas de manera interdisciplinar:

Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH

Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana,

Cinema e Audiovisual,

¹⁹ Las Ingenierías, y la forma en que gozan de estatus, obtienen financiación externa, las empresas saben que van a ganar estatus así, estos espacios están ganando fortalecimiento del discurso del poder económico, la medicina la salud, entonces es simple, el positivismo.



História – Licenciatura,

História da América Latina,

Letras, Artes e Mediação Cultural,

Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras

Música.

Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza – ILACVN

Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química – Licenciatura.

Ingeniería Física

Matemática – Licenciatura

Química – Licenciatura

Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política – ILAESP

Administração Pública e Políticas Públicas

Ciência Política e Sociologia

Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento.

Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar

Filosofia

Relações Internacionais e Integração

Serviço Social

Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – ILATIT.

Arquitetura e Urbanismo

Engenharia Civil de Infraestrutura

Engenharia de Energias Renováveis

Engenharia de Materiais

Engenharia Química

Geografia – Licenciatura

Geografia – Profissional Universitário

4.6 Contexto: dilemas / conflictos

La integración latinoamericana, como propósito de la UNILA, se manifiesta en ambientes de conflicto que originan dilemas políticos e ideológicos. Los docentes que luchaban por una constitución de universidad que diera a cada integrante una posición de igualdad (la paridad) y los docentes de una visión tradicional del cogobierno, visto según el liderazgo que deben tener los docentes como guías de los acontecimientos institucionales.

Então eu tive uma aula de América Latina e isso é incrível, e ao mesmo tempo transformador sabe, eu cheguei aqui e logo me deram o cargo de coordenação de curso porque os meus colegas estão muito cansados e foi muito doloroso porque aí viveu as questões políticas da universidade muito fortes porque existe um grupo que era antes paritário e eu entendi o grupo paritário. Então tem colegas que brigaram comigo porque eles achavam que pelo fato de defender a paritária era em conta dos professores (Docente 3, UNILA)²⁰.

Estas son tensiones que siente el brasileño que tiene que hablar español estando en su país, o el extranjero que tiene poco tiempo para aprender portugués y tiene que empezar clases simultáneamente. La tensión del pueblo haitiano que no es reconocido como latino en un país extraño y de un pueblo brasileño que se considera brasileño, y que busca reconocerse como latinoamericano. El ser latinoamericano como concepto con una alta heterogeneidad no se comprende con facilidad y aún más cuando se pregunta por la forma de proyectar el ser latino en las prácticas cotidianas universitarias.

²⁰ Entonces, he tenido una clase de América Latina y eso es increíble, y al mismo tiempo transformador sabe, llegué aquí y luego me dieron el cargo de coordinación de curso, porque mis colegas estaban muy cansados y ha sido muy doloroso, porque he vivido las razones políticas de la universidad ha sido muy fuertes, porque existía un grupo que era ante paritario y yo milito en el grupo paritario, entonces tengo colegas que me pelearon.



Foto 23. Paro realizado en junio de 2016, para mantener las becas y las residencias estudiantiles, y mejorar la seguridad



Fuente: foto de la autora, junio/2016. Campus Jardim Universitario.

La UNILA es un proyecto político con características que crean conflictos propios de la trama que se urde en una institución joven, que procura articular posiciones, vivencias, conocimientos y experiencias distantes en su origen, que se pusieron al servicio de la institución sin una apropiación del proyecto pedagógico político. Los nuevos integrantes llegaron a UNILA a través de los concursos nacionales e internacionales. Venían con miradas muy diferentes y distantes del proyecto. El fracaso de la paridad puso en juego uno de los grandes principios diferenciales del proyecto y hace que la comunidad tenga que buscar otros valores que la identifiquen con el proyecto educativo de integración latinoamericana.

“Experiencia de vivir la integración me parece que es lo que tiene de más rico la UNILA, su principal riqueza, su principal valor. Con las limitaciones, con las contradicciones y con los desafíos que eso genera. Vivir la integración, cuando venimos de esas ciudades que no se reconocen como latinoamericanas” (Directivo UNILA).

“UNILA vive la integración no solo como un deseo, como una utopía, como algo ideal sino también como sus contradicciones y sus desafíos cotidianos y eso sin duda, me parece que es lo más rico que tiene la experiencia de UNILA” (Estudiante 2 de posgrados UNILA).

Para Santos (2004), el futuro de la universidad está en la creación de nuevas microutopías, en festivales de un nuevo sentido común, para que la multiculturalidad se articule en las diferencias, se produzcan relaciones horizontales, procesos de inclusión basados en el respeto, procesos políticos que contribuyan a la identificación de las diferencias (Hall, 2003); una universidad multicultural que busca la paridad como valor distintivo para crear relaciones horizontales necesarias en la construcción del proyecto de integración, que es tensionada por la fuerza de los poderes instituidos y que validan la relación de poder del estamento docente, un saber–poder representado por la norma.

Al interior mismo de una identidad que articula o vehicula resistencia se instauran relaciones de poder inmanentes a esta resistencia... existe en un ensamblaje particular de relaciones de poder y, en su despliegue, instaura una nueva economía del poder (Restrepo, Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones, 2014, pág. 28).

“Es que es muy “abarcativo” en términos de perspectivas, diverso en términos de perspectivas teórico-metodológicas; tenemos profesores marxistas, profesores desarrollistas, profesores neoliberales, neoclásicos, institucionalistas, hay distintas perspectivas y en su momento supieron convivir bastante bien y me parece superinteresante porque le permite al estudiante conocer de primera mano, incluso, una preocupación por leer los textos originales, no la enseñanza meramente de manual que es muy común en las universidades y eso sin duda enriquece la formación (Estudiante 2 posgrados UNILA).

4.7 Categoría Mercado

4.7.1 Aseguramiento de la calidad y resistencia a la medición

Los sistemas de evaluación y de aseguramiento de la calidad atraviesan las políticas, los organismos y las estructuras de los países latinoamericanos. Brasil no es la excepción y las universidades federales públicas son evaluadas bajo las disposiciones de la Ley 10.861 (2004) que instituye el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior –

SINAES— y da otras disposiciones, según los Artículos: 1º - 14º²¹; la UNILA convoca a sus docentes para constituir su Comisión Propia de Evaluación CPA.

“Pero ahora sí, los profesores empezaron a entender que se tienen que involucrar en estas comisiones, que las comisiones tienen que atender a las necesidades de UNILA y entonces, los profesores que entendemos que son espacios estratégicos de construcción de la universidad nos estamos metiendo por esas comisiones. Yo y una compañera del Instituto estamos por ejemplo en la Comisión Propia de Evaluación CPA; esta es que evalúa las carreras y evalúa también la institución como un todo en la gestión. A cada año tiene que hacer un relatorio” (Docente 1, UNILA).

Los docentes de UNILA reclaman una formación que trascienda el mercado, pero en el proceso de implantación, las múltiples voces producen diferentes acercamientos a la formulación y la estructuración de sus políticas y estructuras de funcionamiento. La universidad no puede ser entendida según la lógica empresarial, pues tiene su propia naturaleza, su dinámica, su rol social, sus representaciones y requiere ser comprendida integralmente, de modo que se supere la visión tradicional del simple desempeño de la función de formación, y se incluyan las áreas de investigación y extensión (Sanabria, 2006).

“En el Plan de Desarrollo Institucional PDI UNILA propusimos para el escalafón que uno sube en la carrera, estuvieran presentes criterios de este tipo como, no de comisión sino de recompensa, uno domina más de un idioma y lo utiliza en las clases, sí: “Puntito para tí”, consigues hacer clases interdisciplinarias “Puntito para tí” y hay que probar eso. Entonces, sería una forma de estimular porque no teníamos algo que la gente se volviera “¿Ahora tengo que hacer eso y por qué me ordenan eso?” No, algo que se sintieran desafiados positivamente, invitados a ingresar en la construcción de la universidad” (Docente 1, UNILA).

²¹ En Brasil, las evaluaciones de Instituciones de Educación Superior se basan en dos ejes: autoevaluación (coordinada por Comisión Propia de cada Universidad - la Comisión Propia de Evaluación CPA) y la evaluación externa (desarrollada por comisiones designadas por el Ministerio de Educación MEC / Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira INEP). La autoevaluación es un instrumento obligatorio y tiene carácter permanente. Sus preceptos están colocados en las Dimensiones y Directrices del Sistema de Evaluación de la Educación Superior brasileña SINAES / CONAES y sus resultados objetivan los desarrollos sobre la realidad institucional, intentan ser el instrumento orientador para la planificación y gestión universitaria. La Comisión Propia de Evaluación CPA-UNILA fue creada en el año 2013 y tuvo su regimiento interno aprobado por la Resolución 027/2013-CONSUN. Conforme a la legislación, la CPA actúa de forma autónoma a los demás consejos y órganos colegiados y está compuesta por representantes de diversos segmentos. <https://unila.edu.br/cpa>.

El proceso de implantación de la política de calidad conduce a negociaciones en la comunidad y también a desacuerdos. Sem, Erkan, Tüysüz & Kusaliç (2012) reconocen que el eje central de la calidad son los profesores formados y los estudiantes interesados para el establecimiento de altos estándares educativos.

“Sí, y las negociaciones en algún momento van a tener que aparecer, por qué no se pueden ganar las cosas así, como la disputa de brazo, “ahora soy yo, ahora eres tú” eso va a desgastar la gente y en algún momento van a tener una pelea en serio. Entonces, estamos intentando facilitar eso con las comisiones, con el foro permanente” (Docente 3, UNILA).

El proceso de evaluación en la UNILA se viene desarrollando con unos propósitos que se traducen en planes de mejoramiento sistematizados en documentos, que son llamados “Relatorías Institucionales”, desarrollados por la Comisión Propia de Evaluación CPA, cuyo objetivo es “constituir una universidad que se interese por las mejores prácticas de enseñanza, investigación y extensión” (UNILA, 2016).

4.7.2 Influencia de factores económicos y políticas de gobierno en la pertinencia académica de los programas

En Foz de Iguazú, las actividades centrales han estado orientadas por la hidroeléctrica de ITAIPU. Para UNILA, gran parte de los recursos de funcionamiento dependen de ella. Este hecho hace que ciertos sectores de la comunidad entren en conflicto, de modo que un proyecto integrador que supera lo económico termina dependiendo de los aportes de la empresa más poderosa de la región.

Foto 24. Hidroeléctrica ITAIPU Binacional



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Parte frontal de la “Usina” desnivel de 120 m de caída bruta, sala de control.

La Represa hidroeléctrica de ITAIPU (del Guaraní “piedra que suena”) es la empresa más poderosa de la región del Estado del Paraná y está ubicada en los territorios de Brasil y Paraguay. Su administración la comparten ambos países. Ha traído consigo “progreso” económico, es la principal fuente de empleo para la región y ha cambiado todo el ecosistema natural del territorio. Al construirse, dejó extintos los saltos de Guairá que eran las más grandes del río Paraná y las cataratas consideradas como las más grandes del mundo.

Foto 25. Panorámica de las instalaciones de la UNILA



Fuente: fotos de la autora, junio/2016. Sede PTI, Parque Tecnológico de Itaipu, sede académica provisional.

Los edificios universitarios se encuentran ubicados en la Hidroeléctrica ITAIPU. Cabañas de un ambiente campestre que proyectan tranquilidad, enclavado en un contexto de obras tecnológicas agresivas con el medio ambiente, como es la segunda hidroeléctrica más grande del mundo, que marca la historia de la región en los últimos 70 años.

Parque Tecnológico Industrial o Parque Tecnológico da Itaipu porque vem sendo uma só aula e uma empresa então e muito paradoxal que uma universidade tão progressista esteja localizada dentro uma empresa e a gente pensa que isso e horrível por exemplo eu tenho dois alunos que são xis transgénero, e lês querem um nome social não querem só que o PTI e uma lei universitária que os alunos e demorou no Brasil para aprovar

mas aprovamos e lei as universidade tem que cuidar o nome social só que pelas regras não pode entendeu esse o primer (Docente 3, UNILA)²².

En un principio, bajo el gobierno de Lula, la integración fue económica pero el contexto local de la Triple Frontera lleva a pensar en otro tipo de integración cultural y formativa en la UNILA. En la medida en que la Universidad crece, las razones por las cuales llegan los docentes son motivadas por el proyecto de Universidad Federal que ofrece garantías laborales, el proyecto integrador no es la prioridad, lo cual dificulta la defensa de la integración latinoamericana. Para Sisto (2007), en la actualidad los docentes construyen su identidad a partir de las condiciones laborales y no de los proyectos educativos:

Faltan también profesores que tengan ese compromiso con América Latina que tengan estudios fundamentos de América Latina, que conozcan América Latina que quieran compactar ese proyecto de América Latina, porque vemos profesores que están aquí que no están de acuerdo con el proyecto, están porque es una Universidad Federal. El tipo viene porque ve una oportunidad laboral de estar en un empleo formal, ganando un salario alto y no están con la integración (Estudiante 7, UNILA).

Los cambios en la dirección de la Universidad con una nueva Rectoría, que no obedecía a la tradición de la fundación de la UNILA, priorizó otras necesidades como la cuota de expansión de programas y de matrícula, de modo que el proyecto de integración quedó como un propósito más entre muchos otros. Para Scott (2010), el desarrollo de los sistemas de educación superior actuales se divide en tres apartados: expansión, estructuras de mercado y financiación, y su futuro lo relaciona con tres factores clave, la economía del conocimiento, el mundo político y social y la cultura del siglo XXI.

“A UNILA e nossos alunos que se formam aqui não tem o diploma reconhecido; então ai que está à integração solidaria, mas se não tiver unas mudanças nas leis à gente vai acabar contribuindo para uma colonização de tipo imperial do Brasil. Com os alunos de Engenharia eu fiz isso. O diploma não e reconhecido porque o MERCOSUR ainda não conseguiu aprovar o reconhecimento automático dos diplomas porque as

²² Parque Tecnológico Industrial o el Parque Tecnológico de Itaipu, entonces es muy paradójica que una universidad tan progresista esté ubicada dentro de una empresa y la gente piensa que eso es horrible por ejemplo tengo dos alumnos que son transgénero, Y ellos tienen un nombre social, sólo que en el PTI no lo aceptan, el nombre social es una ley universitaria para estos alumnos y demoró en Brasil para aprobar pero aprobamos y la Ley ordena que las universidades tienen que cuidar el nombre social, sólo que por las reglas no se puede entender...



universidades brasileiras não querem carregar o osso elas ganham muito dinheiro traduzindo diploma (Docente 3, UNILA)²³.

En las condiciones iniciales de apertura de programas se pensó en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de los programas de posgrado (maestrías) pero luego hubo un choque con la realidad normativa y laboral que no estaba preparada para nuevas estructuras o denominaciones de programas diferentes a los tradicionales, que ya cuentan con los avales del Estado y el mercado.

Formalmente, en la CAPES²⁴ que es la comisión que regula a nivel nacional el tema de las posgraduaciones está dentro del área de Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas. Pero la propuesta de la maestría es una propuesta interdisciplinar. Originalmente, se había solicitado que fuera hacia el área interdisciplinar pero la CAPES recomendó que quedara en el área de Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas (Estudiante 2 posgrados, UNILA).

Programas como Biología, que muchos buscaron porque aman la naturaleza, terminan con un plan de estudios moldeado por las exigencias del mercado laboral. Allí, la integración social, los ideales se ven afectados.

“En el curso de Biología es muy marcado el trabajo, porque ella no prepara ideas ni ideales, ella no tiene filosofía de lo que es la vida, la Biología es compleja. Usted ve personas entrando, aquella clásica paradoja de la Biología, son personas que entran amando la naturaleza, y se deparan con el núcleo de moléculas de célula, y usted piensa que voy hacer con eso, y lo único que se puede hacer con eso es una idea, una filosofía por detrás es una idea, una ideología mayor, una colisión social, pues no da porque queriendo la estructura en la que está basada UNILA, la Biología está dirigida para el mercado, que estudias aquí lo que te va a dar un concurso público” (Estudiante 4, UNILA).

²³ La UNILA y nuestros alumnos que se forman aquí no tienen el diploma reconocido; entonces, dónde está a la integración solidaria, pero si no tiene un cambio en las leyes a la gente va a terminar contribuyendo a una colonización de tipo imperial de Brasil. Con los alumnos de ingeniería lo hice. El diploma no es reconocido porque el MERCOSUR aún no ha logrado aprobar el reconocimiento automático de los diplomas porque las universidades brasileñas no quieren dejar el “hueso” ellas ganan mucho dinero traduciendo diploma.

²⁴ CAPES, sigla en Portugués: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior organismo brasileño que está bajo la autoridad del Ministerio de Educación, es el organismo encargado de evaluar los programas de posgrado, otorgar becas a los estudiantes de maestría y doctorado.

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carecen de sentido (Lander, 2000, pág. 43).

4.8 Categoría razón/saber

4.8.1 Razón/saber: cognitivo – instrumental

Para los docentes que buscaban apropiarse del proyecto, la visión tradicional de la ciencia y en especial de las ciencias “exactas” no facilita la integración, y más bien origina otro tipo de realidades. La llegada de académicos de estas áreas sin una inducción al proyecto fue profundizando las distancias entre los docentes, política y académicamente. Las brechas que surgen en la implementación entre el ideal del proyecto y la realidad de los acontecimientos, marcan la diferencia entre lo institucional y lo instituido. La fuerza de lo que se piensa y de las acciones aprendidas en la tradición no son fáciles de romper.

“No, era la idea de que no generara el área de exactas en UNILA para que no se comprometiera la misión de integración porque la mayoría de los profesores entienden que los profesores de exactas, no comprenden y quieren la integración. Entonces, ¿Cómo podría ser una universidad de integración si ellos están dominando el espacio? Entonces, es una cuestión política no una cuestión pedagógica” (Docente 4, UNILA).

Para quienes miran con incertidumbre la implementación de la propuesta de universidad de integración latinoamericana, todavía no encuentran el vínculo entre los propósitos de formación de las disciplinas y la profesión y la propuesta de integración, no dudan de la importancia del intercambio cultural pero no logran ligarlo de una manera “Suave”, argumentan la fuerte politización del proyecto, y pierden la posibilidad de estudiar América Latina con una mente abierta sin dogmatismos ni parcialización ideológica.

Los intercambios entre países que buscan la formación de sus connacionales están mediados por una formación científica que orienta los proyectos y las necesidades nacionales. Surgen las tensiones entre la perspectiva de una universidad que debe privilegiar lo social y la perspectiva de que deben primar la ciencia y la tecnología. El sueño de integración aleja ciertas realidades de las miradas técnicas. En la creación de los programas, se estableció el número de ellos pero no sus áreas y el impacto de estas para Latinoamérica. Por ello, la razón que se impuso fue la de los intereses y los conocimientos de los expertos contratados sin que mediara un contexto de análisis para su creación. Para Gil-Ospina (2004), la tendencia profesionalizante que privilegia la investigación y la racionalidad instrumental, relega la formación humana y ensalza el conocimiento, la ciencia y la tecnología *per se*.

Los académicos Sénior que llegaron de todo el país con diferentes tradiciones científicas, para apoyar la consolidación de la UNILA, no tuvo el impacto esperado, pues en algunos casos pesó más su visión de ciencia disciplinar que fue una dificultad para comprender un nuevo proyecto cuya base es el Ciclo Común, una propuesta interdisciplinar para afrontar los problemas y los desafíos de Latinoamérica. Entonces, la metodología de estudio de enseñanza de la Biología no fue pensada con la idea de la integración, sino que, con la idea de un grupo de profesores, se creó “para el laboratorio” de punta tecnológica que conduce al mercado.

La preparación para las profesiones transita del “ethos” público hacia la búsqueda de un “ethos” corporativo, perfilado por las demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental y eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas (Mollis M. , 2003, pág. 208).

En este sentido, un directivo de UNILA expresa:

“Para mi gusto, de una manera muy novelística, tú para estudiar Medicina has pasado un año y medio estudiando América Latina, “yo quiero estudiar Medicina, yo quiero estudiar Ingeniería” porque la sociedad no está preparada para esas cosas que, ¿Tú entiendes? Que tu creaste inventaste algo y quiere imponer y todo la sociedad está organizada de otra manera, entonces” (Directivo 3, UNILA).

Poco a poco, la Filosofía de la Ciencia, la forma como se construye la ciencia, sus fundamentos empieza a aproximarse a otras visiones epistémicas en América Latina. “Ese



creo, que ha sido el principal aporte. Pensar el conocimiento y las ciencias desde América Latina y desde sus aportes históricamente se han dado” (Estudiante 2 posgrados UNILA). Para Santos (2006) y, para De Zubiría (2007), la reconquista de la legitimidad de la universidad implica reformas creativas entre las que se encuentra el fomento de una rigurosa ecología de saberes que propicie diálogos horizontales entre los saberes académicos – disciplinares y otros saberes. “No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso” (Santos, 2006, pág. 27).

Las dinámicas administrativas de separar los espacios físicos en diferentes lugares de la ciudad contribuyó a que el proyecto se fisurara, el diálogo entre los institutos y los académicos se cortó y los proyectos se retrasaron. Las relaciones de poder administrativo se impusieron sobre lo académico:

El análisis organizacional se caracteriza por su énfasis interno y sincrónico, donde se le da prioridad al conocimiento, se analizan con detenimiento los procesos micro... se preocupa por las relaciones entre las disciplinas y los académicos, y analiza el sistema de organización interna (Mollis M. , 2003, pág. 204).

Estos sistemas de gestión reducen las posibilidades de integración de los sistemas universitarios a las políticas públicas, a los actores académicos y al contexto político y social. La falta de reconocimiento de los títulos por los países del Mercosur y de los demás países que han ido enviando a sus estudiantes es interpretada como una nueva colonización de Brasil como país dominante. Como proyecto latinoamericano, es difícil que funcione, pues todo indica que es una universidad brasileña para Latinoamérica, regida por las leyes de Brasil y sus propios sistemas de organización. Un tipo de colonialidad (Mignolo, 2000) del país anfitrión hacia los demás países de donde provienen los estudiantes.

“De alguna manera, es un proceso de expansión de la cultura brasileña, de la política brasileña hacia Latinoamérica. Porque de alguna manera los uruguayos que son los más críticos, plantean también una posición imperialista de Brasil frente a esos países y que no hay tanto de un proyecto latinoamericano donde se pueda estar pensado de manera heterogénea a Latinoamérica, sino cómo desde Brasil se piensa a Latinoamérica, cómo desde Brasil se piensa la solución de los problemas de Latinoamérica” (Docente 2, UNILA).

Hay clasificaciones realizadas por los estudiantes que van generando estereotipos en la universidad. Los estudiantes de ciencias exactas son menos amigos de la multiculturalidad y la interdisciplinariedad. Los estudiantes de las áreas de las artes y las humanidades son amigos del Ciclo Común. En medio de los debates y la socialización en las “moradias” los estudiantes van haciendo visible la condición subalterna de sus pueblos respecto a Europa.

“Yo que soy bien observadora, porque el choque para mí fue, que ellos no tenían la mínima idea la estructura de desigualdad de homofobia, cuestiones étnicas, raciales, de diferentes culturas de diferentes países de América latina en el Brasil. Tú sabes, las personas son fascinadas por exterior, por Europa, por los Estados Unidos, todo el mundo quiere ir para Europa pero ves que todas las fragilidades quedaron expuestas por toda esa manera está mal, así lo que pasa en el ciclo común yo lo amé aprender español, yo amo aprender idiomas nuevos” (Estudiante 4, UNILA).

La gratitud que expresan los estudiantes extranjeros que tienen la opción de ingresar a una universidad federal en Brasil y tener los recursos para su manutención reivindica el propósito integrador del proyecto de UNILA, hacer posible la tercera ecología, la del reconocimiento, descolonizar las mentes para producir algo distinto (Santos, 2006).

“Primero que todo, me gusta el Brasil, por la integración, hay espacio para todo mundo; así usted sea extranjera o no, tiene espacio para la integración. No es así en todos los lugares. A mí me gusta UNILA, me dio la oportunidad de realizar mis sueños, de estudiar en un país extranjero, a mí me gusta la UNILA también porque es una universidad de integración, todo el mundo tiene su espacio inclusive yo” (Estudiante 9, UNILA).

Entre los factores que más influyen en el distanciamiento o la posibilidad para que la integración y el proyecto alcance sus objetivos, para que cada estudiante pueda comunicarse, las barreras de los idiomas amplían las brechas entre brasileños y el resto de los latinoamericanos, sumado a una lucha interna entre las carreras que requerían más tiempo para sus disciplinas específicas y que decían: “Bueno, no podemos tomar la mitad del curso, con cosas que no son del curso” (Docente 1, UNILA).

“Si vienes a una universidad que se propone la integración latinoamericana, no deja de ser una universidad brasilera institucionalmente brasilera y eso ha generado bastantes limitaciones porque toda la normativa jurídica en torno a la enseñanza superior es



bastante limitada en la cuestión de los extranjeros, genera ciertas trabas y no está pensada la dinámica para una universidad como la UNILA, que tiene. Bueno, los estudiantes extranjeros no vienen como estudiantes de intercambio sino que vienen a hacer toda la carrera y no es un pequeño grupo sino que se espera que sean en torno a la mitad de los estudiantes y lo mismo por ejemplo a la hora de la contratación de los profesores los profesores son servidores públicos federales, la normativa es bastante restricta[sic], a nivel federal para la contratación de extranjeros y eso es algo que ha generado ciertas dificultades y ciertos desafíos” (Docente 2, UNILA).

4.8.2 Razón/saber: moral – práctica

La UNILA, por su juventud, se encuentra en construcción y enfrenta dilemas y conflictos. Una tensión se origina entre la aplicación de las normas y los acuerdos contruidos colectivamente, en una institución cuyas bases se cimentaron en la participación igualitaria de sus estamentos, que buscaba romper las formas tradicionales de cogobierno, instaurado en el movimiento de Córdoba, en 1918.

La configuración de nuevas formas de organización a través de institutos²⁵ que responden a la necesidad de integración inter y transdisciplinar, en todos los campos de formación de la organización de los programas, en tensión con los intereses de quienes lideraban ciertos procesos y concebían varias formas de integración de carácter disciplinar–profesional. Es preciso someter las barreras disciplinares y organizativas a una presión constante (Santos, 2004), para adquirir nuevos sistemas de organización del conocimiento.

“Pero eso permite entender que uno no está en una universidad cualquiera, incluso esa cuestión interdisciplinar. Uno estudia, en mi caso yo estudié Economía y soy formado en Economía y no dejo de estar formado en Economía por tener una visión interdisciplinar, pero entiendo esa cuestión que marcaba, que me parecía cuando lo veía previamente y que lo corroboré en la práctica de entender la cuestión económica relacionada con otros aspectos y un poco romper esa idea de que, el conocimiento se da a través de cajas y áreas cerradas y no hay dialogo entre esas áreas. La realidad no se estructura a partir de eso, la realidad es diversa y tiene multiplicidad de factores que

²⁵ Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH, Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza – ILACVN, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política – ILAESP, Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – ILATIT

influyen y es súper interesante poder dialogar con esas cuestiones” (Estudiante 2, UNILA).

El tipo de liderazgo ejercido en el momento de la creación y la fundación que centró la gestión de la propuesta, del proyecto de integración latinoamericana en las capacidades de los líderes, y no facilitó la transición y la apropiación por toda la comunidad de los propósitos del proyecto de la UNILA. La llegada de una nueva rectoría en 2013 deja vacíos en la implantación, y se perdió la fuerza y los “modos de representar la pertenencia” (Hall, 2003), por los cuales se creó la propuesta.

“Mi lectura es que le ha quedado grande el cargo de rector de la UNILA, no supo lidiar con las tensiones que genera un proyecto como la UNILA y eso no es una evaluación en términos de su persona, sino de su gestión, en cuanto al rector de la universidad. La UNILA tiene que enfrentar el reconocimiento de los diplomas” (Estudiante 2, UNILA).

Foto 26. Pasillo que une los bloques de clase de UNILA en la sede del PTI



Fuente: foto de la autora, junio/2016. Parque tecnológico Itaipu.

La contradicción entre la naturaleza y la hidroeléctrica (ITAIPU) es clave para tener una imagen de un territorio afectado por la intervención humana para el desarrollo y el progreso. El Pasillo de la foto anterior conecta los edificios en la sede del Parque Tecnológico ITAIPU PTI, espacios físicos que comunican, camino, esperanza y a la vez estabilidad y seguridad. Este espacio está regulado por normas y seguridad extrema, intenta romper esta dicotomía entre espacio libre y espacio regulado, en un ambiente en el que la

naturaleza tiene un papel protagónico, los materiales en madera, enredaderas verdes, que transmiten libertad en las restricciones impuestas para el funcionamiento de la Universidad.

La UNILA, al enfrentar las tensiones entre normas y consensos, entre formas de organización del conocimiento y la problematización del entorno, entre el respeto por la naturaleza y su uso en perspectiva del desarrollo y el progreso reconfigura el saber técnico y lo convierte en un saber comprometido, un know-how técnico en un know-how ético (Santos, 2004). La integración no implica la negación de los conflictos (Santos, 2004), la comunidad debate, reflexiona y toma posturas, va tejiendo una red que deriva en una pedagogía política que le permite cuestionar lo establecido, la tradición.

4.8.3 Razón/Saber: Estético – Expresiva

La universidad que quisiera pautar la ciencia postmoderna deberá transformar sus procesos de investigación, de enseñanza y de extensión según tres principios: la prioridad de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognitivo-instrumental; la doble ruptura epistemológica y la creación de un nuevo sentido común; la aplicación edificante de la ciencia en el seno de comunidades interpretativas (Santos, 2004, pág. 3).

La Universidad Federal de Integración Latinoamericana se debate entre las tres razones/saberes: la razón cognitivo-instrumental (Santos, 2004) que privilegia un conocimiento científico necesario en la universidad desde la perspectiva de la apropiación de los saberes de los programas, pero que está en permanente tensión con el proyecto de la institución que trasciende lo unidisciplinario y propone lo inter y transdisciplinario, con desafíos y retos que comprometen a toda la comunidad:

“Conhecimento sobre o continente e o sentido da Integração como proposta da Universidade e da política continental; Lideranças Acadêmicas; Compreensão do projeto e seu amadurecimento e evolução; Capacitação docente e institucionalização da grade curricular inovadora; Institucionalização lenta e gradual da Universidade; A ameaça da excessiva politização e ideologização do curso e o aprimoramento do projeto; A oportunidade, o amadurecimento, a qualidade da Pós-Graduação em sintonia com o projeto acadêmico-científico da UNILA – uma universidade temática e

universal” (Presentación Maria Adélia A. Professora Titular da USP de Souza 15 de junho de 2016 Auditório jardim Universitário (14,00 às 17 horas)²⁶.

Estos desafíos amalgaman identidades múltiples que se entienden en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos (Hall, 2003; Restrepo, 2014), para hablar de las identidades, en plural, que privilegian la razón/saber, la moral-práctica y la racionalidad estético-expresiva. En palabras de la comunidad universitaria de UNILA, las identidades en el contexto latinoamericano están tejidas con representaciones de los iconos de la historia, y de un imaginario de los colores que representan la alegría, la diversidad, lo pluricultural. Este es un proyecto que no busca su validez universal independiente del contexto. Por el contrario, es un universalismo construido desde abajo (Santos, 1998), donde otras universidades temáticas puedan encontrar razones/saberes comunes, para proponer nuevas formas de conocimiento y de relaciones con su contexto.

“Me vienen los que fueron o son considerados mitos o héroes, por más que todavía sean hombres. Y es extraño porque al mismo tiempo que me vienen por ejemplo: a Fidel, el Che, a Bolívar, me vienen en la mente personas. De que para mí es bárbaro y el color. Pienso en el color. En américa latina, yo pienso en el color, sí, para mí es bárbaro” (Estudiante 3, UNILA)²⁷.

La racionalidad estético–expresiva razona con el corazón (Santos, 1998), es decir, “corazonar la universidad” es imprimirle la sensibilidad para razonar y mantener la lucha por la “identificación” (Hall, 2003, en Restrepo, 2014) con un proyecto latinoamericano, para rescatar la dignidad y el reconocimiento.

Se hace relevante pensar la identidad en términos de identificación con las ambivalencias que este proceso sugiere: “[...] la identidad significa o connota el proceso de identificación [...] la discusión sobre la identificación, en el feminismo y el psicoanálisis, es la medida en que aquella estructura de identificación está siempre construida a través de la ambivalencia, siempre construida a través de la escisión. La

²⁶ Conocimiento sobre el continente y el sentido de la integración como propuesta de la Universidad y de la política continental; Liderazgo Académico; Comprensión del proyecto y su maduración y evolución; Capacitación docente e institucionalización de la red curricular innovadora; Institucionalización lenta y gradual de la Universidad; La amenaza de la excesiva politización e ideologización del curso y el perfeccionamiento del proyecto; La oportunidad, la maduración, la calidad del Postgrado en sintonía con el proyecto académico-científico de la UNILA - una universidad temática y universal.

²⁷ Bárbaro, término utilizado por los argentinos para denominar algo como muy bueno, excepcional.



escisión entre aquello que uno es y aquello que el otro es” (Hall, [1991] 2010: 320). De ahí que Hall se incline al término de identificación: “[...] más que hablar de identidad como algo acabado, deberíamos hablar de identificación, y concebirla como un proceso inacabado (Hall, 2003 en Restrepo 2014, p. 103).

La razón/saber sensible surge en la comunidad cuando el proyecto educativo y las prácticas en la institución ven en las relaciones una integración que profundiza los conocimientos sobre Latinoamérica:

“Yo miro unión, sí, unión, creo que es medio utópico aquello porque nos exige entender que somos uno solo, no hay diferenciación, saber que tú tienes tus cualidades y yo las mías, pero hay algo que nos une, que nos hace igual. Ser protagonista de nuestra historia” (Estudiante 6, UNILA).

“Muito, mas eu consigo imaginar que na medida em que a gente mostra, mostra o ponto de vista cultural, o ponto de vista do esporte, do cuidado, até infantil, que a gente traz pra ensina, há diversidade eu consigo, eu estou postando que seu jeito percebe que ele pode dizer mais uma universidade” (Docente 3, UNILA)²⁸.

“Integrar para mí es quebrar las barreras, el preconceito. Yo siempre tuve miedo del preconceito, yo necesito de la integración para sentirme más tranquila, yo hago una bola y me quedo dentro de ella como un capullo” (Estudiante 4, UNILA).

Para quienes buscan en el Proyecto Institucional un camino seguro, que conduzca a la integración como el gran sueño, no logran encontrarlo por las tensiones ocurridas en la Universidad que fisuran el proyecto. “Estos “focos” múltiples dan lugar a la puesta en funcionamiento de la plena heterogeneidad, de la “pluriversalidad” del saber y exige la generación de nociones y categorías otras en condiciones de explicar la otredad de las prácticas” (Palermo, 2011, pág. 55).

“Es una estructura física que no existe en verdad porque ella no está construida, ella es una idea linda y un punto de encuentro maravilloso pero ella es difícil, sabe, ella no está consolidada en la idea. La idea está clara pero impalpable, la idea de la UNILA no es palpable, sabe, eso estaba en la cara de todo el mundo, las personas están tan animadas para venir y cuando usted está realmente animado por eso, encuentra la

²⁸ Pero no puedo imaginar que en la medida en que la gente muestra, muestra el punto de vista cultural, el punto de vista del deporte, del cuidado, hasta infantil, que la gente trae para enseñar, hay diversidad consigo, estoy apostando que, su manera se da cuenta de que puede decir una universidad más

manera de ver eso, y vivir por eso por usted. Pero el lugar no es palpable para vivir eso que dice, y es lo que aprende a hacer por usted, yo aprendí a organizarme. Si no lo hacía por mí, la universidad no lo vi hacer[sic], yo no voy a vivir eso en la universidad” (Estudiante 4 UNILA).

Foto 27. Cuadro ubicado en una de las paredes de la oficina de la vicerrectoría



Fuente: foto de la autora, junio/2016. Sede Vila A, sede administrativa, ubicada en la antigua zona de vivienda de los administrativos de la “Usina ITAIPU” (ave. Tancredo Neves 6731).

Esta es una universidad donde el Norte es el Sur. La misión y el esfuerzo de construcción de una universidad latinoamericana está signada por la recuperación del territorio, de la imagen y del deber ser histórico de Latinoamérica diferenciado del norte eurocéntrico. La integración busca valorar de manera diferente los saberes y las prácticas de un sur que se reconoce con sus diferencias y particularidades. Una manera de mostrar una nueva mirada de lo latino en el espacio global, es cuando el sur es el norte, es una mirada crítica de Latinoamérica frente a sus desafíos, por el rescate de una latinoamericanidad, que toma conciencia de quiénes somos. Abre una ventana universitaria al fortalecimiento del

Mercosur y de los mercados regionales latinoamericanos. Ir más allá de la integración económica es uno de los desafíos de UNILA en el marco de la comunidad latinoamericana.

“‘pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será’²⁹. Entonces, cuando pienso en identidad latinoamericana, yo pienso en rescatar aquello que tenemos que por más que sea plural en el pasado, entender todo el proceso por el cual pasamos, en el cual estamos para construir algo de facto latinoamericano, propio, nuestro”(Estudiante 3 UNILA).

4.9 Análisis temático de la misión de la UNILA

El análisis de la misión de la universidad como propuesta que contiene los propósitos visibles más relevantes de la institución es realizado a la luz de las categorías: razón/saber, Mercado y Contexto, que articulan el análisis de las identidades de las universidades latinoamericanas.

Missão: Contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Como instituição federal pública brasileira pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico³⁰.

²⁹ “Por lo que fue, y contra lo que fue, anuncia lo que será”

³⁰ “Contribuir al avance de la integración regional, con una oferta amplia de cursos de grado y posgrado en todos los campos del conocimiento abierto a profesores, investigadores y estudiantes de todos los países de Latinoamérica. Como institución federal pública brasileira pretende dentro de su vocación transnacional, contribuir a la profundización del proceso de integración regional, por medio del conocimiento compartido, promoviendo investigaciones avanzadas en redes de formación de recursos humanos de alto nivel, a partir del Instituto Mercosur de estudios avanzados (IMEA) con cátedras regionales en las diversas áreas del saber artístico, humanístico, científico y tecnológico”. Tomado: <https://www.unila.edu.br/es/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila>



Tabla 12. Análisis de la misión de la UNILA

Misión UNILA	Categorías
Contribuir al avance de la integración regional,	Contexto
Con una oferta amplia de cursos de grado y posgrado en todos los campos del conocimiento abierto a profesores, investigadores y estudiantes de todos los países de Latinoamérica.	Razón/saber
Como institución federal pública brasileira pretende dentro de su vocación transnacional, contribuir a la profundización del proceso de integración regional, por medio del conocimiento compartido,	Contexto
promoviendo investigaciones avanzadas en redes de formación de recursos humanos de alto nivel, a partir del Instituto Mercosur de estudios avanzados (IMEA) con cátedras regionales en las diversas áreas del saber artístico, humanístico, científico y tecnológico	Razón/saber

Fuente: elaboración propia.

Al analizar la misión en las tres categorías que han orientado el estudio (Tabla 12), en la misión aparecen con énfasis las categorías Contexto y Razón/Saber, y no aparece la categoría Mercado, esto no es sólo un indicador cuantitativo (de número de alusiones directas o indirectas), sino también cualitativo, porque unas categorías toman el rol protagónico (Contexto y Razón/Saber) en la misión sobre Mercado. A partir de estas dos categorías construye el sentido articulador de la misión.

Se identifica en el discurso la Integración con el Contexto Latinoamericano como la principal vocación institucional, a través de una oferta académica que busca no excluir ningún campo de conocimiento de los intereses institucionales. Pone en el mismo nivel los profesores, los investigadores y los estudiantes, “...todos los campos del conocimiento abierto a profesores, investigadores y estudiantes de todos los países de Latinoamérica”, como los principales estamentos de la universidad, sin ningún tipo de jerarquía. Propone una investigación en redes para formar el recurso humano, lo que privilegia la integración promovida en el Mercosur. Esta promoción de saberes centra su atención en una lógica de prioridades, invierte la prioridad tradicional de las universidades, que ponen los saberes artísticos y humanísticos en primer orden y lo científico tecnológico en segundo lugar.

La categoría mercado se excluye cuando aparece el Mercosur, pero con el fin de trascender la categoría mercado y buscar otros tipos de relaciones y de integraciones con los pueblos y los países del SUR, a través de los saberes, la educación y la investigación.

4.9.1 Tensiones de UNILA entre el contexto, el mercado y la Razón/Saber

El proceso de crecimiento y de implementación de una propuesta política de integración regional pasa por una serie de tensiones que marcan su desarrollo y matizan el peso específico de algunos problemas y dificultades en detrimento de los objetivos que dieron origen a la propuesta.

En primer lugar, el proyecto fue pensado en una visión geopolítica largamente acariciada por los líderes latinoamericanos desde mucho tiempo atrás, que han concebido una Latinoamérica unida por los idiomas español y portugués, integrada por unos vínculos económicos fuertes, una visión compartida de multilateralismo que amplíe su peso específico en el concierto mundial de naciones y en los organismos internacionales como la ONU, el Fondo Monetario internacional, el Banco Mundial, el BID y la OEA, entre otros.

Para esto, se escogió un lugar estratégico de integración del Brasil con sus vecinos en la frontera con Paraguay y Argentina en una zona de encuentro de tres culturas, y escenario del desarrollo de un proyecto económico y ambiental de gran envergadura en el cual participan económicamente dos de los tres países circunvecinos: la represa de Itaipu.

La UNILA fue obra del gobierno del Partido de los Trabajadores PT que durante 14 años se mantuvo en el poder en Brasil y tuvo el apoyo suficiente para iniciar sus actividades. La universidad hoy se ve afectada por los cambios políticos en Brasil. Los gobernantes actuales no ven como una prioridad la integración económica y cultural latinoamericana nacida en el seno del Mercosur. Este cambio de visión política ha traído consecuencias que afectan el proceso de consolidación de ese proyecto universitario. Se prevé inestabilidad en la asignación de recursos para futuras cohortes que incluyan ayudas y becas para estudiantes de los países latinoamericanos en el monto que se requiere para garantizar su integración plena a la comunidad de la ciudad de Foz de Iguazú y una adecuada calidad de vida mientras se encuentran viviendo en el Brasil.

En segundo lugar, es visible una fuerte tensión en la distancia entre la propuesta política-pedagógica y su implementación, puesto que esta pasa por el mayor peso en los dispositivos administrativos. En la propuesta teórica, se expresan estados ideales que no responden a la realidad cultural, regional, social y económica de Foz de Iguazú y que deben ser ponderados y ajustados para transformar su inserción en la comunidad local.

Las características administrativas y legales de la educación superior en Brasil, junto con tradición y las costumbres laborales de los docentes brasileros, han presentado dificultades que han afectado su implementación y, por consiguiente, su labor como escenario de investigación académico y difusión de saberes y conocimientos de sus participantes docentes y estudiantes.

Entre estas dificultades, está la falta de docentes y estudiantes en la proporción esperada, pues las condiciones legales y normativas dificultan el ingreso y la permanencia de profesores que se trasladan de otras partes del Brasil y de los estudiantes procedentes de otros países latinoamericanos.

Otra dificultad es la lucha por el poder y la gobernabilidad de la institución por diferentes concepciones sobre su implementación, manejo, y propuesta curricular, que condujo a una difícil y larga confrontación entre los estamentos universitarios. El conflicto llegó a los estrados judiciales y puso en riesgo uno de los pilares de la propuesta de universidad, que es la paridad como dispositivo normativo que ponía en condiciones de equidad a toda la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y técnicos) para su manejo y administración.

En tercer lugar, se advierte una tensión entre el contexto local y regional y el contexto internacional de los tres países vecinos que se encuentran en el área de influencia de la represa, que conforma, junto con el turismo, los polos económicos más fuertes del desarrollo regional. Las dificultades de instalación y la consolidación del proyecto universitario han incidido negativamente en la capacidad de la institución de articular y sensibilizar la comunidad universitaria y regional frente al proyecto político-pedagógico de integración latinoamericana. Este se ha visto fisurado por la falta de involucramiento de la comunidad de Foz de Iguazú, que en la actualidad no acepta la llegada de jóvenes extranjeros pobres y de bajos ingresos becados por el gobierno brasileño, pues son vistos

como un grupo de forasteros que se llevan los recursos que deben ser destinados a los jóvenes brasileños. El contexto cultural y económico que depende del turismo y la producción de energía, encarece los espacios de esparcimiento y no ofrece alternativas culturales y artísticas para los estudiantes universitarios.

Los procesos de inducción a la vida universitaria y al conocimiento de las condiciones del país, la región y la ciudad no se han institucionalizado, lo que hace difícil que los estudiantes comprendan muchas realidades para su buen desempeño. Hay docentes y administradores de la universidad que son partidarios de incorporar este proceso de inducción a la estructura curricular y quienes no aceptan estos procesos por considerarlos como actividades por fuera de lo académico institucional.

En cuarto lugar, la tensión entre el saber y la razón se expresa en varios escenarios, estos son:

- El contexto legal que hace que la primacía del marco normativo del país produzca una serie de problemas burocráticos, logísticos, normativos que inciden en las condiciones laborales de los docentes, en los temas curriculares y en la validez de los títulos académicos expedidos a los estudiantes extranjeros en sus respectivos países.
- El hecho de ser el gobierno del Brasil el financiador y la obligación de la universidad de regirse por su legislación han generado en la comunidad educativa la percepción de una integración en la que el Brasil se posiciona como país hegemónico.
- La tradición laboral, la formación profesional y el ejercicio docente tienen el antecedente de las instituciones en las cuales se han desempeñado antes de trabajar en UNILA, lo que ha traído como consecuencia que los debates nacionales se trasladen a la universidad, lo que acarrea serias dificultades para avanzar.
- La polarización entre dos grandes grupos surgidos en la lucha por la paridad, entre quienes se declaran a favor de la integración y luchan por el mantenimiento y el rescate del Ciclo Común, y de otro lado, se hallan quienes defienden una universidad federal que debe velar por la formación académica disciplinar de los programas que deben insertarse en un mundo organizado de acuerdo con las necesidades de formación marcadas por el medio laboral.

- La interdisciplinariedad como propuesta para el Ciclo Común, junto con el bilingüismo (plurilingüismo), la problematización de la multiculturalidad, el conocimiento del continente, de sus regiones y sus países condujeron a nuevas propuestas curriculares innovadoras que se distancian de las ocupaciones y profesiones tradicionales y de los espacios laborales que no se encuentran preparados para recibirlas.

Los estudiantes sienten incertidumbre de volver a sus países, pues no hay un proceso que garantice la convalidación de sus títulos, pues no se ha logrado un convenio marco entre los países que garantice que la formación en la UNILA sea válida en todos los países de Latinoamérica.

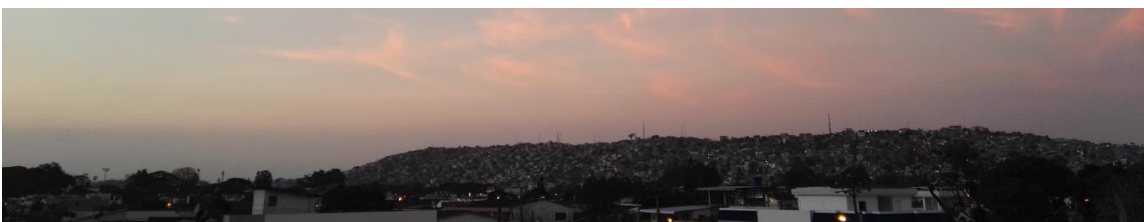
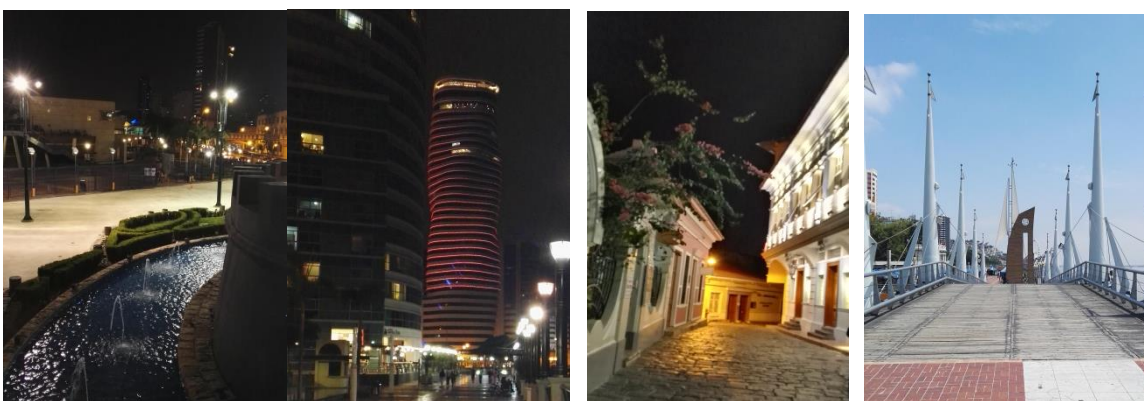
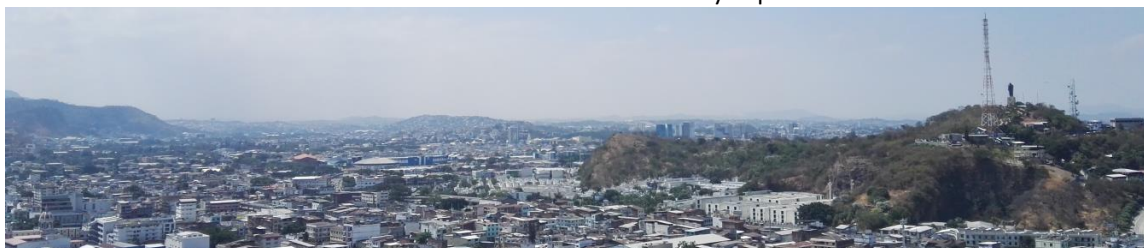


5 Universidad Casa Grande –UCG–

Guayaquil - Ecuador



Foto 28. Ciudad de Guayaquil



Fuente: fotos de la autora. Octubre 2016.

5.1 Contexto de la educación superior en Ecuador

En el año 2000, Ecuador aprobó una ley de educación superior que incluyó el reconocimiento de dos instancias que son el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Ecuador –CONEA– y el Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, cuerpos colegiados cuyo fin principal son los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. Entonces, se estableció un nuevo mandato para la educación superior que incluyó la gratuidad para los niveles medio, básico y hasta el tercer nivel o pregrado. La búsqueda de la gratuidad estuvo acompañada del propósito de la calidad y la excelencia que incluyó la evaluación de las universidades, las cuales fueron clasificadas según los parámetros establecidos y como consecuencia se dio el llamado mandato 14, que se tradujo en el cierre de 14 universidades que no alcanzaron las condiciones de calidad exigidas por el gobierno, en diciembre de 2013 (CEAACES, 2013).

Para Araújo (2013), la reforma educativa en Ecuador tiene dos componentes principales según la Constitución Nacional: El ‘Plan Nacional del Buen Vivir’ y la Ley Orgánica de Educación Superior LOES. Cuyos ejes de transformación son la pertinencia, la calidad y la democratización. Los principales motivos de la Ley son:

- La gratuidad.
- Un sistema de nivelación y admisión, que permita el acceso a los ciudadanos al sistema público gratuito.
- Escalafones para los profesores.
- Reconocimiento de títulos extranjeros.

Desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior, el año 2010, solamente se han creado las universidades emblemáticas de carácter público, que son 4 y cubren las siguientes áreas de conocimiento: Ciencias duras (Yachay); Ciencias de la Vida (Ikiam); Artes (Universidad de las Artes); Universidad de Docencia.

Del total de la matrícula de pregrado, un 40% está en instituciones privadas, en tanto que el 60% se encuentra en instituciones públicas. El posgrado, un 57% está en instituciones privadas y un 43% en instituciones públicas. La titulación en el pregrado se incrementó, mientras que en el posgrado se redujo, entre el 2010 y el 2015. Las causas en el

incremento en pregrado se debe a que en 2013 se permitió que quienes habían egresado y no habían terminado su tesis pudieran graduarse mediante un examen general de conocimientos (Araújo, 2013).

De un total de 59 universidades en el país, en 2015, 18 eran particulares autofinanciadas (que no reciben fondos públicos), 8 eran particulares cofinanciadas (que reciben fondos públicos), y 33 eran públicas. Hay 282 institutos superiores técnicos y tecnológicos, además de conservatorios y escuelas de arte. Este grupo de IES forman el primer pilar del sistema, luego se encuentra el SENESCYT que cumple un rol de rector de la política pública educativa, el Consejo de Educación Superior CES que planifica y regula y finalmente el CEAACES que evalúa y acredita (Brunner & Villalobos, 2014).

Para el gobierno ecuatoriano los principales retos de la educación superior son:

- Revalorización de la formación técnica y tecnológica, que implica una revalorización no solamente simbólica, sino una inclusión laboral más inmediata y en directa conexión con las empresas.
- El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, que permite la gestión de la información, al hacer una trazabilidad de cada estudiante que ingresa al sistema de educación público.
- Uno de los puntos fundamentales que Araújo (2013) resalta es la incidencia que se ha logrado en lo que concierne a nuevas fórmulas orientadas a la distribución de recursos.

5.1.1 Estadísticas del sistema de educación superior en Ecuador

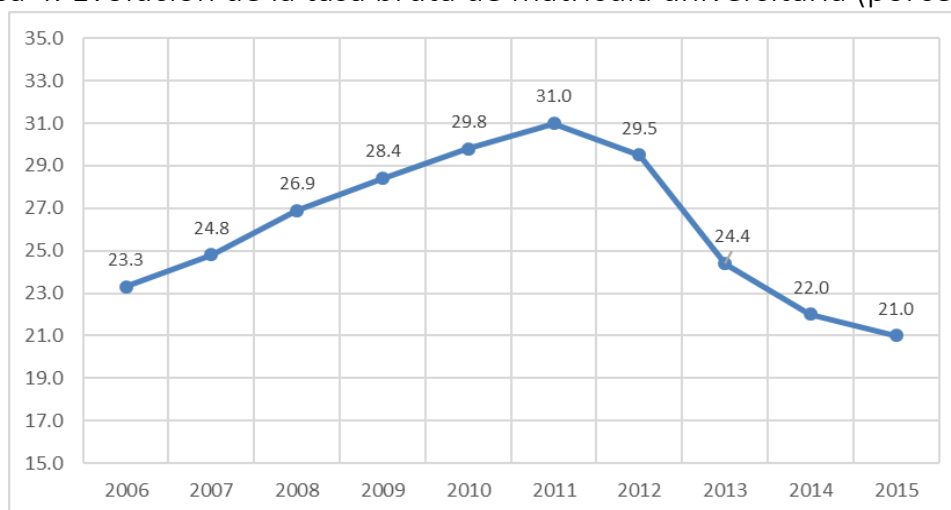
Tabla 13. Evolución anual de la matrícula en Ecuador

Año	Pregrado	Posgrado
2012	521.424	33.989
2013	532.859	28.372

Fuente: SENESCYT (2015).



Gráfica 4. Evolución de la tasa bruta de matrícula universitaria (porcentajes)



Fuente: ENEMDU. Varios Años. INEC.

Tabla 14. Institutos y Universidades por tipo de sostenimiento

	Total	Institutos	Universidades
Particular autofinanciada	140	122	18
Particular cofinanciada	19	11	8
Pública	176	143	33
Total	335	276	59

Fuente: SENESCYT (2015)

Tabla 15. Datos generales de Guayaquil

Pais	Provincia	Cantón
Ecuador	Guayas	Santiago de Guayaquil
Territorio	Fundación	Población
347 km	25 de julio 1547	2.654.274 hab

Fuente: (Villacís & Carrillo, 2011).

5.2 Universidad Casa Grande

Guayaquil, la ciudad más grande de Ecuador, llamada la “Perla del Pacífico”, es el puerto principal del país. Guayaquil está en el margen oeste del Río Guayas, que fluye en el Golfo de Guayaquil en el Océano Pacífico (En-Ecuador, 2017). Gran parte de su avance económico se debe a su ubicación geográfica, pues se encuentra en la convergencia de dos grandes ríos: el Daule y el Babahoyo, a sólo 70 km del océano Pacífico.

Tabla 16. Universidades de Guayaquil

Sigla	Universidad	Carácter	Fecha de creación
ESPOL	Escuela Superior Politécnica del Litoral	Pública	11 de noviembre de 1958
UAE	Universidad Agraria del Ecuador	Pública	16 de julio de 1992
UCG	Universidad Casa Grande	Particular Autofinanciada	15 de junio de 1999
UCSG	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	Particular Cofinanciada	26 de mayo de 1962
UG	Universidad de Guayaquil	Pública	29 de mayo de 1897
UPAC	Universidad Del Pacífico Escuela de Negocios	Particular Autofinanciada	18 de diciembre de 1997
JEFF	Universidad Jefferson	Particular Autofinanciada	15 de junio de 1999
ULVR	Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil	Particular Cofinanciada	10 de noviembre de 1966
UM	Universidad Metropolitana (Ecuador)	Particular Autofinanciada	2 de mayo del 2000
UEES	Universidad de Especialidades Espíritu Santo	Particular Autofinanciada	18 de noviembre de 1993
ECOTEC	Universidad Tecnológica Ecotec	Particular Autofinanciada	18 de diciembre del 2006
UTEG	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	Particular Autofinanciada	31 de enero del 2000
USM	Universidad Técnica Federico Santa María	Particular Autofinanciada	20 de diciembre de 1996
UA	Universidad de las Artes (Ecuador)	Pública	26 de noviembre de 2013

Fuente: CONESUP 2014.

5.3 Propuesta estratégica Universidad Casa Grande

5.3.1 Misión

Formar personas éticas y socialmente responsables, proactivas, innovadoras, reflexivas con capacidad investigativa y comprometidas con su profesión para el desarrollo de la sociedad desde las disciplinas humanas y sociales; que generen nuevos emprendimientos y conocimientos, propiciando un contexto incluyente, intercultural, diverso y de equidad de género. Para hacer realidad su misión, la Universidad Casa Grande prioriza el:

- Formar seres humanos integrales, que se caractericen por su eficiencia profesional y su creatividad en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.
- Trabajar en red con diversos países y culturas, con la tecnología necesaria para el máximo aprovechamiento de las posibilidades humanas, pero considerando el perfil de cada persona, de modo que se consolide como una fuente de propuesta de aprendizaje desde América Latina.
- Contar con pedagogías innovadoras para aprender a aprender: aprender a crear, aprender haciendo, aprender a reflexionar durante y después de la acción, y por lo tanto, aprender a ver el mundo desde una óptica que permita generar y asimilar cambios en sus diferentes áreas de desempeño.
- Desarrollar su tarea en un marco de rigor académico, que enfatice la importancia de la investigación y la educación continua; de exposición e interacción creativa con el estado del arte en las ciencias humanas y sociales; pluralista y ético; de respeto a la persona humana y a su diversidad cultural; que fomente la equidad y el desarrollo humano sostenible (UCG, 2013).

5.3.2 Visión 2016

Ser una comunidad consolidada de aprendizaje, socialmente responsable, generadora de cambios constructivos en la sociedad, reconocida a nivel nacional e internacional por su pedagogía innovadora, excelencia académica y aportes al conocimiento en docencia, investigación, gestión y acciones de vinculación social.

5.3.3 Principios y Valores

La Universidad Casa Grande se rige por los siguientes principios y valores:

- Pertinencia
- Ética e integridad
- Sostenibilidad, respeto al otro y al entorno.
- Solidaridad, acción con compromiso social e igualdad de oportunidades.
- Innovación y creatividad.
- Pensamiento humanista, libertad y pluralismo.
- Desde esta perspectiva, la UCG asume el reto de formar profesionales-ciudadanos asentados en los siguientes desempeños auténticos y éticos:
- Responsabilidad social.
- Compromiso para incluir el cuidado de la naturaleza como parte de sus decisiones personales y profesionales.
- Sentido crítico e informado ante los entornos políticos, económicos y sociales locales e internacionales.
- Interés por diversas manifestaciones estéticas y fundamentadas para juzgarlas.
- Honestidad intelectual para explicitar constantemente las fuentes de donde provienen la información e ideas que usan.
- Humildad para reconocer sus logros y desaciertos así como apertura para aprender de sus errores.
- Hábitos de pensamiento que lo lleven a plantearse preguntas que los desafíen a la búsqueda de diversas respuestas.
- Criterios éticos basados en la integridad, la solidaridad, la confianza, el bien común, para tomar decisiones en su vida personal, profesional y ciudadana.
- Autonomía en el pensar y actuar.
- Capacidad para idear y poner en práctica respuestas creativas a los problemas

- Tolerancia y habilidad para responder en situaciones cambiantes y con alto grado de incertidumbre (UCG, 2013).

5.4 Historia de la Universidad Casa Grande

La Universidad Casa Grande tiene sus orígenes en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera, que en sus inicios formó parte de la primera Red Latinoamericana de Escuelas de Comunicación con sedes en Chile, Ecuador, El Salvador y Argentina.

La primera Escuela de Comunicación de esta Red se fundó en Santiago de Chile en 1979; en mayo de 1992, empezó sus actividades en Guayaquil y luego se crearon las extensiones en San Salvador (1995) y en Mendoza (1999).

La Fundación Innovación y Desarrollo promovió la creación de la Universidad Casa Grande, sumando a su original Escuela de Comunicación (que representa el 66% de alumnos), la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo y la Facultad de Administración y Ciencias Políticas. Esta universidad nació oficialmente, previo informe favorable del CONUEP y de la Comisión de Educación del Congreso Nacional, mediante la Ley No. 99-30 publicada en el Registro Oficial No. 212 del 15 de junio de 1999.

La consolidación gradual y la trayectoria de la UCG están ubicadas en la formación de pre-grado, con unas interesantes pero escasas experiencias en postgrado, Investigación, Educación Virtual y Educación Continua. Su propuesta educativa aspira a satisfacer las necesidades de la sociedad mediante los nuevos paradigmas de una educación para el cambio. Una educación impartida a través de una pedagogía innovadora, orientada a responder a las prioridades nacionales, comprometida con la investigación y el rigor académico, atenta a las necesidades del mercado y los requerimientos del Estado, destinada a preparar profesionales responsables, competentes, éticos, creativos, tecnológicamente actualizados y conscientes de las complejas realidades externas.

Casa Grande es aún una universidad pequeña que nunca ha buscado la masificación y que prioriza el trato personalizado y la aplicación genuina del “aprender haciendo” que resulta demandante sobre todo en el uso de estrategias metodológicas para la gestión de

aprendizajes, tales como talleres, “casos” proyectos, “puertos” y otras actividades de simulación laboral muy intensas (UCG, 2013).

5.5 Oferta académica de pregrado Universidad Casa Grande

- Administración y Marketing Estratégico
- Gestión y Negocios Internacionales
- Recursos Humanos
- Diseño Gráfico y Comunicación Visual
- Comunicación Social mención Marketing y Gestión Empresarial
- Comunicación Social mención Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional
- Comunicación Social mención Redacción y Creatividad Estratégica
- Comunicación Escénica
- Comunicación Audiovisual y Multimedia
- Periodismo
- Periodismo mención Deportes
- Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
- Ciencias Políticas y RRII mención Periodismo
- Educación Especial
- Educación Inicial

5.5.1 Oferta académica de posgrado Universidad Casa Grande

- Maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil
- Maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros con mención en Enseñanza de Inglés
- Maestría en Comunicación con mención en Comunicación Digital
- Maestría en Tecnología e Innovación Educativa
- Maestría en Educación con mención en Educación Inclusiva
- Maestría en Periodismo con Mención en Periodismo Digital y gestión de Proyectos Multimedia.



En la *Tabla 17*, se observa que la UCG ofrece solo programas en ciencias sociales, y carece de una oferta en ciencias básicas y en carreras tecnológicas como ingenierías. Esto indica una tendencia humanista relacionada con la inserción laboral de los graduados en un campo de actividades que tienen que ver con la administración de negocios, la comunicación social y la administración pública. Esta tendencia señala un tipo de inserción social de la universidad en la ciudad y en el país, con una mirada propia que han construido gracias a un liderazgo definido de su fundadora.

Tabla 17. Oferta Académica Universidad Casa Grande. Programas de pregrado

Facultad	Carrera	Título
Administración y Ciencias Políticas	Administración Y Marketing Estratégico	Licenciado En Administración Y Marketing Estratégico**
Administración y Ciencias Políticas	Gestión Y Negocios Internacionales	Licenciado En Gestión Y Negocios Internacionales**
Administración y Ciencias Políticas	Ciencias Políticas	Licenciado En Ciencias Políticas Y Relaciones Internacionales
Administración y Ciencias Políticas	Ciencias Políticas Con Mención En Gestión Social Y Desarrollo	Licenciado En Ciencias Políticas Y Relaciones Internacionales Con Mención En Gestión Social y Desarrollo
Administración y Ciencias Políticas	Ciencias Políticas con Mención en Periodismo	Licenciado En Ciencias Políticas Y Relaciones Internacionales con Mención en Periodismo
Administración y Ciencias Políticas	Ciencias Políticas Con Mención en Comunicación Política	Licenciado En Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales Con Mención En Comunicación Política
Comunicación	Comunicación Social Con Mención En Relaciones Publicas y Comunicación Organizacional	Licenciado En Comunicación Social Con Mención Relaciones Publicas Y Comunicación Organizacional
Comunicación	Comunicación Social con Mención en Desarrollo	Licenciado en Comunicación Social con Mención en Desarrollo
Comunicación	Comunicación Social con Mención en Redacción y Creatividad Estratégica	Licenciado En Comunicación Social Con Mención En Redacción y Creatividad Estratégica
Comunicación	Comunicación Social con Mención en Marketing y Gestión Empresarial	Licenciado En Comunicación Social Con Mención En Marketing Y Gestión Empresarial
Comunicación	Comunicación Audiovisual Y Multimedia	Licenciado En Comunicación Audiovisual y Multimedia.
Comunicación	Comunicación Escénica	Licenciado En Comunicación Escénica
Comunicación	Diseño Gráfico y Comunicación Visual	Licenciado en Diseño Gráfico y Comunicación Visual
Comunicación	Periodismo	Licenciado En Periodismo
Comunicación	Periodismo Con Mención En Ciencias Políticas	Licenciado En Periodismo con Mención En Ciencias Políticas
Comunicación	Periodismo Deportivo	Licenciado En Periodismo Con Mención En Deportes



Ecología Humana, Educación Y Desarrollo	Gestión De Recursos Humanos	Licenciado en Gestión de Recursos Humanos**
Ecología Humana, Educación Y Desarrollo	Gestión Social y Desarrollo	Licenciado en Gestión Social y Desarrollo
Ecología	Educación Inicial	Licenciado en Ciencias de la Educación Inicial
Ecología	Educación Especial	Licenciado en Ciencias de la Educación Especial
Administración	Administración De Empresas	Licenciado en Administración de Empresas
Administración	Ciencias Políticas	Licenciado en Ciencias Políticas

Fuente: Universidad Casa Grande 2016.

En los posgrados que ofrece la UCG se confirma la tendencia advertida en los pregrados, respecto a los campos de inserción laboral de los graduados, pues conforman una especie de ciclo propedéutico con los pregrados. A continuación, se presentan los posgrados en el régimen académico 2013 y los del régimen de 2009 *Tabla 18*. Posgrados - régimen académico 2009

Nombre del programa	Título (y títulos históricos)
Tecnología e Innovación Educativa	Magister en Tecnología e Innovación Educativa
Desarrollo Temprano y Educación Infantil	Magister en Desarrollo Temprano y Educación Infantil
Educación Superior con Mención en Temas Contemporáneos en Docencia Superior Gestión Universitaria Formación de Maestros en Ingles	Magister en Educación Superior con Mención en Gestión Universitaria
Educación Superior con Menciones en Temas Contemporáneos en Docencia Superior Gestión Universitaria Formación de Maestros en Ingles	Magister en Educación Superior con Mención en Temas Contemporáneos en Docencia Superior
Educación Superior con Menciones Temas Contemporáneos en Docencia Superior Gestión Universitaria Formación de Maestros en Ingles	Magister en Educación Superior con Mención en Docencia Superior Magister en Educación Superior con Mención en Formación de Maestros de Inglés Magister en Educación Superior con Mención en Formación de Maestros en Inglés Histórico Magister en Educación Superior con Mención en Gestión Universitaria Histórico Magister en Educación Superior con Mención en Temas Contemporáneos en Docencia Superior

Fuente: Universidad Casa Grande 2016.

Tabla 19 y Tabla 18).

Tabla 18. Posgrados - régimen académico 2009

Nombre del programa	Título (y títulos históricos)
---------------------	-------------------------------



Tecnología e Innovación Educativa	Magister en Tecnología e Innovación Educativa
Desarrollo Temprano y Educación Infantil	Magister en Desarrollo Temprano y Educación Infantil
Educación Superior con Mención en Temas Contemporáneos en Docencia Superior Gestión Universitaria Formación de Maestros en Inglés	Magister en Educación Superior con Mención en Gestión Universitaria
Educación Superior con Menciones en Temas Contemporáneos en Docencia Superior Gestión Universitaria Formación de Maestros en Inglés	Magister en Educación Superior con Mención en Temas Contemporáneos en Docencia Superior
Educación Superior con Menciones Temas Contemporáneos en Docencia Superior Gestión Universitaria Formación de Maestros en Inglés	Magister en Educación Superior con Mención en Docencia Superior Magister en Educación Superior con Mención en Formación de Maestros de Inglés Magister en Educación Superior con Mención en Formación de Maestros en Inglés Histórico Magister en Educación Superior con Mención en Gestión Universitaria Histórico Magister en Educación Superior con Mención en Temas Contemporáneos en Docencia Superior

Fuente: Universidad Casa Grande 2016.

Tabla 19. Programas de posgrado. Régimen académico 2013

Nombre del programa	Título
Maestría en Educación	Magister En Educación Mención Educación Inclusiva
Tecnología e Innovación Educativa	Magister en Tecnología e Innovación Educativa
Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros	Magister en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Mención en Enseñanza de Inglés
Desarrollo Temprano Y Educación Infantil	Magister en Desarrollo Temprano Y Educación Infantil
Periodismo	Magister En Periodismo Mención Periodismo Digital y Gestión de Proyectos Multimedia
Dirección De Empresas	Magister en Dirección de Empresas

Fuente: (UCG, 2011).

Es preciso destacar que en los títulos históricos solo se ofrecían maestrías relacionadas con la educación (Tabla 18), y en 2013 la oferta se amplía a periodismo y a administración de empresas. Esta observación se complementa con la cantidad de estudiantes que cursan los programas de pregrado y de posgrado (Tabla 20), donde se observa que la cantidad de estudiantes de los programas nuevos es reducida respecto a los programas antiguos. Entre estos, cabe destacar la cantidad de estudiantes en la maestría de gestión de recursos humanos (112), en la carrera de comunicación en todas las menciones, entre las cuales debe



destacarse el número pequeño de estudiantes en la mención de ciencias políticas, frente a otras áreas como marketing y Gestión.

Tabla 20. Estadísticas Universidad Casa Grande - 2016

Facultad	Carrera	Total estudiantes
Administración	Administración Y Marketing Estratégico	143
Administración	Ciencias Políticas	141
Administración	Ciencias Políticas Mención Comunicación Política	11
Administración	Ciencias Políticas Mención Gestión Social	17
Administración	Ciencias Políticas Mención Periodismo	2
Administración	Gestión Y Negocios Internacionales	119
Comunicación	Comunicación Audiovisual y Multimedia	200
Comunicación	Comunicación Escénica	55
Comunicación	Comunicación Social Mención Marketing y Gestión	201
Comunicación	Comunicación Social Mención Redacción y Creatividad	67
Comunicación	Comunicación Social Mención Relaciones Publicas	156
Comunicación	Diseño Gráfico Y Comunicación Visual	133
Comunicación	Periodismo	40
Comunicación	Periodismo Deportivo	55
Comunicación	Periodismo Mención Ciencias Políticas	8
Ecología	Educación Especial	15
Ecología	Educación Inicial	5
Ecología	Educación Inicial Mención Educación Especia	45
Ecología	Educación Inicial Mención Psicopedagogía	62
Ecología	Educación Internacional	4
Ecología	Gestión de Recursos Humanos	112
Ecología	Gestión Social y Desarrollo	6
Postgrados	Mae. en Comunicación Mención Comunicación Digit	60
Postgrados	Mae. en Desarrollo Temprano Y Edu. Infantil	116
Postgrados	Mae. en Periodismo Mención Periodismo Digital	25
Postgrados	Mae. en Tecnología e Innovación Educativa	125
	TOTALES	1.923

Fuente: Universidad Casa Grande 2016.



5.6 Significados de las identidades universitarias latinoamericanas diversas según sus saberes, prácticas y vocaciones en relación con su cultura regional. Caso UCG

5.7 Categoría Contexto

Foto 29. Comunidad universitaria Universidad Casa Grande UCG



Fuente: fotos de la autora, octubre de 2016.

5.7.1 Contexto local: cultural, económico y político

Guayaquil había sido el centro económico del país durante muchos años, ante la falta de ayuda del gobierno muchas instituciones fueron creadas por la empresa privada, hospitales,



universidades y colegios. Cuando llegó la bonanza del petróleo, surgió una clase media que podía comprar carros y apartamentos, luego vino la quiebra de bancos y se debilitó la clase media y emigraron a España muchos de ellos. “Ahora, la antigua clase alta está golpeada, ahora los nuevos ricos son producto de la corrupción del gobierno. Con mucha impunidad. En una sociedad llena de miedo o rabo de paja” (Dir. 7 UCG).

Guayaquil es el puerto principal de Ecuador, un país donde las diferencias regionales son muy fuertes, entre la costa y la sierra. Y en ese contexto, uno de los grandes propósitos educativos de la Universidad Casa Grande –UCG– es que el estudiante pueda moverse entre los diferentes ambientes con una referencia de la ciudad y del campo, de la costa y la sierra, del continente y del mar.

La “glonatalidad”, como tensión entre lo local, lo global y lo nacional para la UCG debe ser una apuesta que pone en contacto con la realidad, con la ciudad, ejercicios que llevan a observar el parque, la metrovía, es decir, preparan para el mundo.

La UCG tuvo en su inicio un *shock* entre una cultura provinciana (Guayaquil en los años 90), tradicional y una propuesta novedosa, que buscaba, por medio de una escuela de comunicaciones, formar jóvenes, las “*ovejas negras de la familia*” y a personas mayores que trabajaban en los medios. Pero gracias a la imagen de la fundadora de señora correcta que abrió un centro para los niños con discapacidades, percibían a una persona confiable, que dio el balance para que la universidad se fuera consolidando a través del tiempo.

En el contexto local de Guayaquil hay una clara influencia de las obras de la Fundadora de la Universidad Casa Grande UCG, en la educación infantil y en la educación especial, un ejemplo de ello es la Fundación de Asistencia Psicopedagógica para Niños, Adolescentes y Adultos con Discapacidad Intelectual –FASINARM–, una fundación privada sin fines de lucro, creada en 1966 por la Educadora Especial Marcia Gilbert de Babra, Fundadora de la Universidad Casa Grande UCG.

La inclusión como propuesta educativa se convirtió en el valor diferenciador de la UCG, como fruto de años de experiencia y de trabajo de la fundadora con la educación especial. En un principio quien llegaba a la Universidad Casa Grande UCG era calificado como “loco”, pues no era el estudiante promedio que llegaba a las aulas universitarias, era una persona que en su vestir y pensar no se adaptaba fácilmente a la educación tradicional.



“Nuestra identidad comunicada era que era un sitio de locos que no hacíamos nada, pero cuando se graduaban conseguían los mejores trabajos. Pues tienen una gran capacidad de resolver problemas” (Directiva 7 UCG).

La universidad nació como una institución para personas de altos ingresos y a través del tiempo esta realidad fue cambiado radicalmente, ya sea por la creación de otras universidades para la clase alta con grandes inversiones en infraestructura, sumado a la salida de muchos estudiantes a cursar sus estudios universitarios en el exterior, y a las políticas actuales del gobierno del sistema de becas³¹ o auxilios para comunidades con menores ingresos, que hacen posible que estudiantes de menos recursos económicos accedan a la oferta académica de instituciones particulares³².

“En la primeras promociones fueron estudiantes de clase adinerada, ahora la población son de clase media. En la actualidad hay una universidad para ricos con una facha de primera y profesores no tan de primera. Los padres con los problemas de gobierno quieren enviar a sus estudiantes hacia afuera” (Directiva 7, UCG).

Para la UCG, el debate político no está en los extremos de la derecha y la izquierda, busca equilibrios y considerar márgenes entre las diferentes posturas, no es la exclusión es la incorporación al diálogo de las múltiples posibilidades y posiciones.

El contexto actual de la educación en el Ecuador ha cambiado de manera radical. Los procesos y prioridades de las universidades, en especial de la UCG, han tenido que dedicar personal exclusivamente de la institución para responder a las exigencias del gobierno actual. Lo político hizo cambiar el énfasis de la Universidad, pues ya no son solamente los estudiantes, ya son los documentos que dan cuenta de cada cosa que pasa en la institución, lo privado es sinónimo de autofinanciación, para el gobierno actual este sector de la educación debe ser verificado y evaluado constantemente.

³¹ Art. 76.- De la garantía.- Las instituciones del Sistema de Educación Superior adoptarán mecanismos y procedimientos para hacer efectivas las políticas de cuotas y de participación. Art. 77.- Becas y ayudas económicas.- Las instituciones de educación superior establecerán programas de becas completas o su equivalente en ayudas económicas que apoyen en su escolaridad a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares (Ley 0, 2010).

³² El artículo 352 de la Constitución de la República determina que el Sistema de Educación Superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados. Estas instituciones, sean públicas o particulares, no tendrán fines de lucro (CES, 2013).

5.7.2 Contexto: inter/multicultural/integración

La visión de integración para la UCG es con el mundo, para rescatar lo mejor que traigan consigo los diferentes modelos y sistemas educativos:

“Hay que tomar de cada universidad europea, gringa de la china comunista, hay que tomar lo mejor” (Directiva 1, UCG).

“En este momento geopolítico nadie se puede concebir aislado del mundo. Guayaquil es provinciana por ello debemos estimular el intercambio estimular viajes a académicos, profesores extranjeros, estimular a los graduados que hagan sus posgrados a fuera pero que vuelvan a su país. Y convertimos a corto plazo ser bilingües” (Directivo 1, UCG).

La integración con el contexto laboral es clave para la UCG, su lema “Hacer para ser”, ubica al estudiante dentro de los márgenes de su profesión para desarrollar capacidades que les permita interactuar e intervenir el medio laboral.

“El slogan hacer para ser, esto es literalmente lo que hacemos en la Universidad Casa Grande UCG. Es la casa del conocimiento. Practicar para hacerlo bien luego. Los puertos son cosas que pasarían de emergencia y la verdad es que pasan; el trabajo en grupo fundamental para el desarrollo laboral hoy” (Estudiante 5, UCG).

Foto 30. Pasaje de ingreso Universidad Casa Grande UCG



Fuente: fotos de la autora. octubre de 2016. Pasaje central ingreso UCG.

La producción artística es clave en UCG, romper las formas tradicionales del conocimiento por medio de producciones de arte en los diferentes géneros, cine, teatro, exposiciones de arte, son realizadas por estudiantes y docentes y ofrecidas al público, como



una muestra del “Hacer para ser”. Estas producciones se convierten en la forma en la que se demuestran los logros de aprendizaje para la obtención de los títulos profesionales: “Los Proyectos de Aplicación Profesional nacieron como una alternativa de proyectos de titulación para nuestros alumnos de la facultad de comunicación, pero luego se trasplanta este modelo a las otras dos facultades de la UCG” (Directivo 2, UCG). Los Proyectos de Aplicación Profesional PAP, buscan acercar la universidad a las comunidades, la relación aprendizaje-comunidad tiene una razón de ser en el proyecto educativo institucional como factor clave de desarrollo personal y profesional.

“Los Proyectos de Aplicación Profesional PAP se venían haciendo desde tiempos anteriores en la Facultad de Comunicación Mónica Herrera. Lo que distingue estos proyectos es que no se realizan para quedarse en propuestas, sino que están programados para que sean ejecutados por los mismos alumnos y puedan vincularse de manera multidisciplinaria y aportar desde sus campos profesionales de manera innovadora. Es decir, si se presenta un proyecto para resolver algún tema, no se queda en un proyecto creativo, sino que se realiza una campaña completa, en el cual se tiene que evaluar sus resultados reales” (UCG, 2012).

Foto 31. Instalaciones UCG

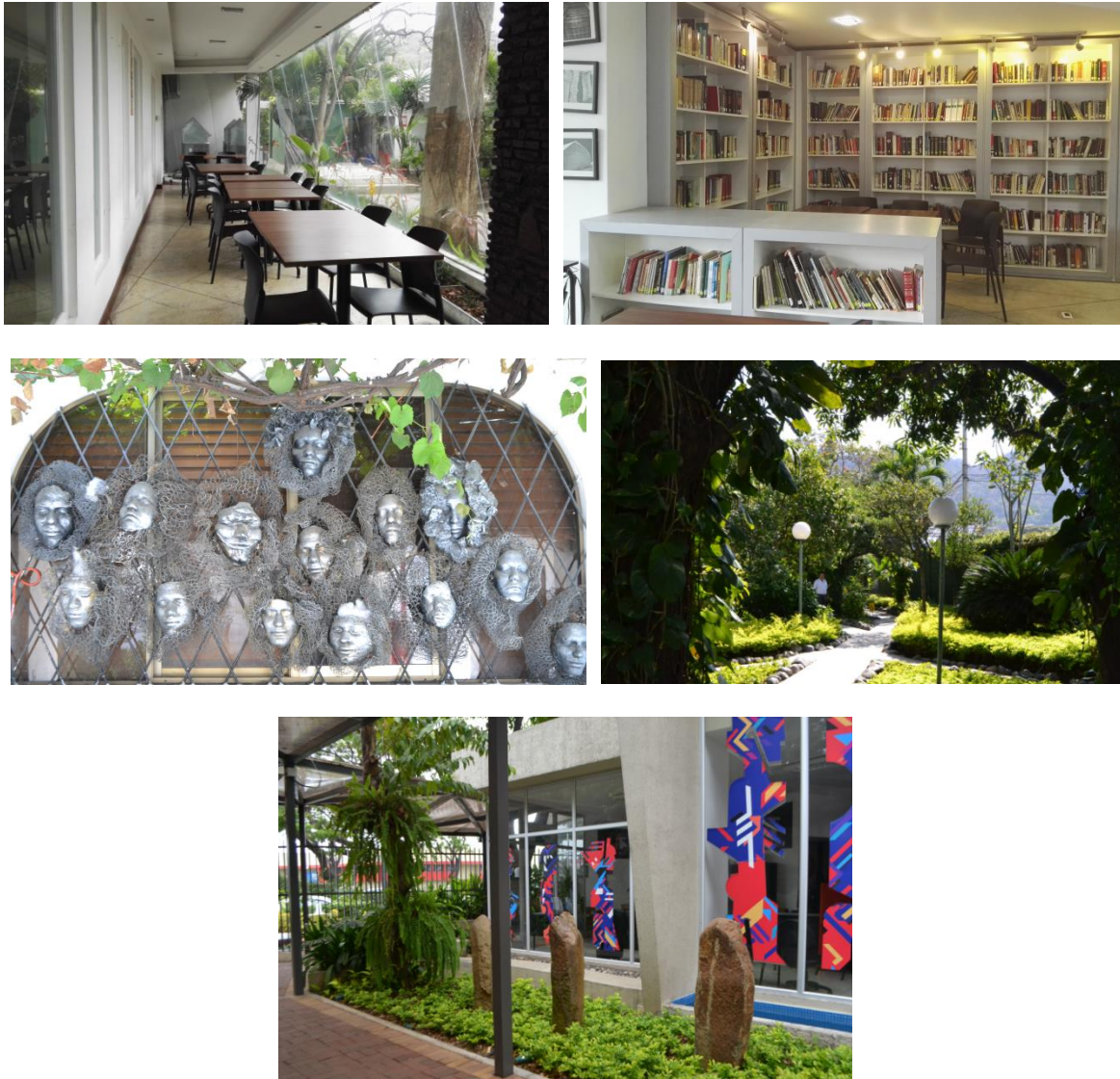




Fuente: fotos de la autora. Octubre de 2016.

La integración también se lee a través de los espacios físicos que conservan los rasgos de una casa grande, familiar. Se ha respetado ese sentido de lo acogedor y de lo íntimo para acercar la comunidad y mantener relaciones no basadas en la formalidad, sino en la pertenencia a la “familia casagrandina”. Estos espacios facilitan el encuentro entre los integrantes de la comunidad. Espacios de una casa grande donde se preserva la imagen en los detalles, contruidos con materiales orgánicos y que dan sensación de hogar, casa, para fomentar relaciones horizontales, eje de la propuesta pedagógica.

Foto 32. Instalaciones UCG



Fuente: fotos de la autora. Octubre de 2016.

5.7.3 Contexto: Pedagógico/interdisciplinar

El contexto pedagógico interdisciplinar se desarrolla mediante un proyecto que busca romper las propuestas pedagógicas tradicionales, para atraer y mantener estudiantes que no caben en otros modelos. Es la puesta en marcha de un proyecto que fomenta la capacidad creativa y vencer el temor al error.

“No es fácil aplicar en el contexto educativo lo que aprendo, pues los modelos educativos tradicionales son muy poco flexibles y me ven como una loca. Inicialmente



existe un choque con el modelo sobre todo en posgrado, pues están aferrados a cierta forma de ser maestros. Pues no es fácil aprender descubriendo y no a través de verdades o visiones del maestro” (Estudiante 7 posgrado UCG).

Lo pedagógico se resiste a las razones instrumentales que obligan al cambio de realidades institucionales para responder a las miradas formales, que privilegian los títulos académicos sobre los aprendizajes. La pregunta que se hace la comunidad es ¿Cómo se va construyendo una identidad en un contexto en el que lo diferente es considerado algo de locos? Un modelo pedagógico orgánico que se construye con las emociones, del cuerpo y la mente, un modelo que es aprender haciendo produce desequilibrios entre las profesiones y las disciplinas, unas más según la razón científica como la Administración y otros de acuerdo con la realidad de la acción, como la Ecología Humana y la Comunicación.

Para la comunidad universitaria de la UCG, en los “casos” se encuentra gran parte de los rasgos que identifican a la Institución. Casos realizados una vez al año, “Puerto Limón” es amargo es “reflexionar sobre ti mismo”. Se pone ante situaciones dolorosas, pensando en cosas difíciles lo dirigen psicólogos. Este puerto es para los primeros estudiantes de primer año es un solo día. La UCG lo define como un Foco de introspección.

Segundo y tercer años puerto naranja. El “Puerto Naranja”³³ “Es un país con los problemas de Ecuador, las aulas son oficinas donde los estudiantes, cada 10 minutos reciben órdenes. Lo que se espera de este juego no son productos finalizados (Directiva 2, UCG). “El último año es ciudad verde, recoge la experiencia qué se espera de ellos en un futuro. No se tiene modelo como fanatismo pero somos la mayor parte constructivista, se aprende a través de la experiencia. El profesor es un facilitador” (Directiva 2, UCG).

Los participantes del estudio coinciden en que la universidad busca una educación que acepte y afronte la incertidumbre, que esté abierta a las preguntas, que dé muchas oportunidades a pesar de que las normas dictan lo contrario, que sea un lugar en el que el aprendizaje sea mutuo y donde lo importante sea el viaje y no el punto de llegada.

³³ Puerto Naranja: es una simulación pedagógica en la que participan los alumnos de segundo y tercer año de las diversas carreras que ofrece la Universidad Casa Grande. A diferencia de Puerto Limón este juego pedagógico está enfocado al desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes. El juego inicia con una bienvenida de las autoridades de la universidad. Después, cada grupo inicia su jornada de trabajo recibiendo peticiones que simulan el trabajo en la vida real. Cada carrera organiza el trabajo de sus estudiantes de acuerdo con lo que viven los profesionales de cada área y de cada profesión (UCG, 2012).

“Aprendizaje basado en problemas ABP, trabajo colaborativo, aprendizaje por proyectos, enseñanza para la comprensión responsabilidad social y la Maestría en Educación Superior e Innovaciones Pedagógicas consolida lo que se hacía intuitivamente” (Directivo 5, UCG).

En la UCG, se busca el cambio permanente, que sea “una universidad que se reinventa constantemente, se rescata lo mejor pero vas cambiando haciendo cosas distintas” (Docente 2 UCG), una universidad que se ha posicionado en la premisa “Hacer para ser”. “Esto no fue una locura para nosotros, es una mezcla de pedagogía especial y artes. Un experimento exitoso” (Directiva 1, UCG).

“Los estudiantes de diseño gráfico y comunicación visual, se identifican como los más creativos. Acá el diseñador es el que piensa y sabe bajar sus ideas hasta una producción visual. Una mente abierta. El slogan “hacer para ser”, esto es literalmente lo que hacemos en la UCG. Es la casa del conocimiento” (Estudiante 2, UCG).

5.7.4 Contexto: Dilemas / Conflictos

El contexto reflexivo, los conflictos y los dilemas están referidos a un contexto local que no vio con buenos ojos la creación de una universidad alternativa que recibe a los estudiantes “diferentes” que se salen de los esquemas tradicionales en su forma de vestir, pensar y querer optar por programas no tradicionales en su formación. La credibilidad en la constitución de la Universidad se basa en la positiva imagen de su fundadora como educadora y activista reconocida con la niñez ecuatoriana.

Los conflictos y los dilemas en el modelo pedagógico de la UCG se originan en las tensiones entre docentes formados en los modelos tradicionales de enseñanza y una nueva propuesta disruptiva en la forma de acceder al conocimiento que valida nuevos enfoques y saberes, y que privilegia el hacer, para ser y pensar.

Estos conflictos son afrontados por la institución cuando las estructuras de evaluación de la calidad no se ajustan a los criterios institucionales para elegir a sus docentes, cuyo valor se centra en la experiencia con el entorno laboral de las profesiones de sus propuestas académicas y no con la titulación doctoral, que se convierte en uno de los indicadores de mayor impacto. Estos son dilemas entre la evaluación con criterios cuantitativos en detrimento de miradas más cualitativas del orden de las ciencias sociales y humanas.

“La universidad está en proceso de control a una serie de controles permanentes los institucional [sic] marca fechas obligaciones y que hay que ajustar de manera permanente hay una tensión por unas exigencias de rediseño curricular pues hay que hacer a la luz de los componente epistemológicos y tiene un tinte político más que de pertinencia de acuerdo a una matriz productiva que ellos quieren hacer *Estado*” (Directiva 6, UCG).

5.8 Categoría Mercado

5.8.1 Mercado: Aseguramiento de la calidad y resistencia a la medición

“La burocracia y las políticas de gobierno hicieron débil la gestión de la Universidad, es una organización que se resiste a las normativas, periodo muy duro de 2007 - 2013, la forma de evaluación es exclusivamente cuantitativa, nosotros somos cualitativos” (Directiva1, UCG).

El sistema de aseguramiento llegó al Ecuador sin avisar y se incorporó un tipo de evaluación que en palabras de uno de los Directivos de la UCG:

“la primera evaluación que se hizo fue de la guerra fría. La mayor parte de los indicadores que eliminaron fueron donde salían las privadas, no emplearon indicadores de empleabilidad de academia, metodología, bibliografía, solamente el título de los profesores” (Directivo 1, UCG).

En la actualidad, las normas son las mismas para las universidades públicas, las particulares autofinanciadas (caso UCG) y las particulares cofinanciadas. En estas normas, se regula el porcentaje del presupuesto para formación, investigación, becas y cuotas para poblaciones en condición de vulnerabilidad.

El Sistema Nacional de Información de Educación Superior de Ecuador SNIESE, regula toda la información que periódicamente deben reportar las instituciones, son tres los



organismos el CES la SENESCYT, y CEAACES³⁴ que ejercen control sobre las universidades y manejan diferentes sistemas de indicadores.

Para las Directivas de la Universidad Casa Grande UCG, los procesos de acreditación del CEAACES, no son un modelo adaptado a la realidad. Son indicadores que clasifican no atiende al origen de los recursos y tamaños de las instituciones. La evaluación es muy cercana a las ISO³⁵. La SENESCYT administra la política de becas y maneja el SNIESE, y administra el sistema de admisiones unificado y las pruebas SER; el CES es el órgano de control y sanción, en el año 2009 se cerraron 14 universidades que no cumplieron con las condiciones de calidad exigidas y quedaron en la categoría más baja (D), quedando 40.000 estudiantes en planes de contingencia. El discurso se centró en “Universidades de garaje” (Directivo 3, UCG).

En Ecuador, hay 57 universidades actualmente, con una relación de 60% públicas. Desde 2011, se obligó a las universidades a actualizar los estatutos de acuerdo con la nueva Ley Orgánica de Educación Superior LOES, modificada en 2010. Uno de los elementos más significativos de cambio es que los promotores (fundadores de las universidades, particulares) de las universidades no pueden intervenir en aspectos cruciales de la universidad. Exige proporcionalidad por cada directivo dos docentes en la constitución de los consejos universitarios, y los docentes deben ser titulares.

Desde 2008, el énfasis del trabajo en la UCG está en los documentos, las políticas están enfocadas al ajuste de las mallas curriculares, se debe pasar de 180 créditos a 225 créditos, (de 32 horas a 40 horas) y se centran los mecanismos de seguimiento a partir de evaluaciones institucionales.

De otro lado, estamos muy complicados, burocráticamente llegamos a llenar documentos para Quito, pasamos de la euforia a la rabia profunda. No hay autonomía de ningún tipo, cuando se escriben disposiciones se hace alusión a la autonomía y dos

³⁴ CES: Consejo de Educación Superior. SENESCYT: Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación. CEAACES: Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.

³⁵ La Organización Internacional para la Estandarización o ISO fue creada en 1947, luego de la Segunda Guerra Mundial y se convirtió en un organismo dedicado a promover el desarrollo de normas y regulaciones internacionales para todos los productos, exceptuando los que pertenecen a la rama de la eléctrica y la electrónica. Así, se garantiza calidad y seguridad en todos los productos, a la vez que se respetan criterios de protección ambiental. Tomado de: <https://www.definicionabc.com/economia/iso>.

palabras más tarde se dice de acuerdo a los reglamentos... Cambió la filosofía no para un acompañamiento sino para una cacería de brujas (Directivo 1, UCG).

Como resultado, la Universidad Casa Grande UCG se vio obligada a cambiar gran parte de su estamento docente que venía desarrollando la propuesta metodológica y didáctica, pero no cumplía con los títulos exigidos por la Ley (Ley 0, 2010). Entonces, “llegó gente con títulos pero sin el alma de nosotros” (Directiva 7 UCG). Entre las consecuencias del montaje de estos sistemas de aseguramiento para la UCG es un incremento del 400% de sus costos de funcionamiento: “Producimos papeles, nos dicen qué hacer y tenemos que responder, toda las personas que trabajan el edificio del lado son para el gobierno” (Directivo 3, UCG).

En la lucha por mantener elementos que identifican y diferencian a la universidad los juegos pedagógicos, se han defendido en estos espacios, en lo regulativo, manteniendo diferencias en los calendarios académicos, pues el gobierno establece los calendarios y fechas de funcionamiento, lo que se pretende es encontrar un espacio entre lo legal y las diferencias que posicionan a la UCG.

Estos sistemas de aseguramiento fueron difíciles de asimilar, sobre todo para los directivos y docentes más antiguos, pero para quienes lideran ciertos procesos actualmente, no todo fue negativo, “Trajo consigo la sistematización de muchos procesos institucionales, que nos hace diferentes en medio de la estandarización, promovida por el sistema nacional de evaluación” (Docente 2, UCG).

Entre las formas de resistencia expresadas por la UCG, se destaca la participación decidida de la comunidad universitaria al rechazo del nuevo sistema de evaluación, que confió en la propuesta institucional a pesar de los resultados en un primer momento que no favorecieron a la universidad. De esta primera evaluación, se rescata la experiencia de reacción rápida de la comunidad a través de una comunicación persuasiva y una experiencia memorable, a través de la obra artística “Crea sin Medida”³⁶

La horizontalidad en las relaciones, la libertad y el respeto entre estudiantes y docentes, el hacer las cosas diferentes y el reinventarse permanente fueron características que se

³⁶ *Flashmobo* también llamado «acto multitudinario relámpago», realizado por los estudiantes de UCG. Un ejemplo es el video que se puede ver en <https://www.youtube.com/watch?v=6eUqQ--EO-k>

comunicaron, la expresión artística como medio de transmisión de la cultura institucional. “Normativas que podían destruirnos, la forma de evaluación muy cuadrada. Doctores en matemáticas quienes evaluaban. La evaluación nos envió a la D, que resultó resistirnos, pero nadie nos abandonó, los padres alumnos, nos apoyaron” (Directivo 1, UCG).

En la segunda evaluación pasamos a la B no por lo que somos, si no por lo que adaptamos al sistema. El cambio con la evaluación fue ubicarnos con otras instituciones, hacer redes, hacer investigación, antes solamente hablábamos de nosotros, pero no en un contexto más global. La evaluación redefinió a la universidad, la libertad absoluta cambió. Hay cosas positivas con el cambio, para los antiguos nos costó muchísimo. Porque era una visión diferente y de repente teníamos que ser como las otras, hoy se conservan unos picos de diferencia y, nos hemos estandarizado. Pero el estado de ánimo sigue siendo horizontal y más creativa que otras. Se reinventa la manera de hacer ciencia a través de la sistematización de experiencias. A pesar de los procesos rígidos exigidos por la formalización de la ciencia en CG se puede cambiar y se adapta a los procesos (Directivo 4, UCG).

Aprender haciendo, marcos y relaciones pedagógicas disruptivas, juega el humor y relaciones horizontales entre docentes son todavía muy diferentes a los modelos tradicionales. Hacemos que las cosas pasen pero no existía una cultura de la documentación. Aprendizaje basado en problemas se vuelve materias (casos). Entre la cultura de la creatividad y de la medición y del indicador. Es una mediación permanente que conduce a la institución a pensar desde otras perspectivas. Que hay que escuchar concertar y conservar la identidad (Directiva 5, UCG).

La tensión entre los nuevos sistemas de evaluación que trajo consigo la Ley y la adaptación que ha debido realizar la universidad para ajustarse a los cambios jurídicos, normativos y académicos pone en debate la propuesta curricular de un espíritu libre y creativo, que no cree en los sistemas de medición que utiliza una batería reducida de indicadores: que en la versión de la comunidad académica no reflejan las condiciones de calidad que la universidad ha buscado desde su fundación, como la comprensión de lo diverso, la creatividad y el énfasis en las ciencias sociales y humanas. En las tensiones, se reconoce el proceso que se ha tenido que vivir como producto de estos cambios, es la sistematización y la organización de experiencias académicas y administrativas que

circulaban institucionalmente pero que, en la medida que pasa el tiempo y la institución crece, se corre el riesgo de perder los procesos, los aportes y los resultados.

5.8.2 Mercado: Influencia de factores económicos, y políticas de gobierno en la pertinencia académica en la oferta de los programas

La realidad económica de la Universidad Casa Grande UCG está siendo influenciada por las políticas de Estado que definen la participación y configuración de sus organismos y sus modelos de gestión, dirección y gobernabilidad. “El gobierno está en el campo de la matriz productiva carrera técnicas biotecnología³⁷, pero las ciencias sociales quedan de lado. Se invisibilizan y las deterioran. Existen nomenclaturas de títulos, estamos en tiempos de estandarización” (Directivo 3, UCG). Ejemplo de ello es el trabajo liderado por el Ministerio de Educación Nacional, en el rediseño de las carreras de educación, para proponer un currículo genérico y revisar las múltiples titulaciones.

La manera de combatir estas políticas en la institución resalta la creatividad en lo ambiental y lo social: “Nos ha costado mantener la identidad como creatividad, por no dejarnos acorralar por el sistema” (Docente 4, UCG). Las políticas institucionales se apropian para aprender, y también para buscar nuevas formas de hacer universidad.

La UCG es una universidad que privilegia el “Hacer para ser”, se declara “constructivista” pero con libertad de aplicación, algunos docentes provienen de universidades tradicionales y necesitan una reinducción a las formas de la universidad. El corazón de la metodología de la universidad son los casos, que se centran en una necesidad de una organización o de la empresa o de la sociedad.

³⁷ Art. 118.- Niveles de formación de la educación superior.- Los niveles de formación que imparten las instituciones del Sistema de Educación Superior son: [...] Al menos un 70% de los títulos otorgados por las escuelas politécnicas deberán corresponder a títulos profesionales en ciencias básicas y aplicadas. Ley Orgánica de Educación Superior LOES, 2010 Ecuador



Foto 33. Ingreso UCG



Fuente: fotos de la autora. Octubre de 2016.

La entrada a la UCG refleja el valor de la imagen hacia el exterior. La solidez de la imagen y del nombre en primer plano, construido con letras grandes y sólidas, comunica estabilidad, solidez, seguridad y refleja la importancia de su nombre. En el contexto de UCG, la imagen es fundamental, el logotipo de UCG está presente en cada rincón de la infraestructura que está rodeada de espacios con flores y vegetación. Las imágenes tienen significados que se van convirtiendo en iconos que identifican sentidos de la institución.

Foto 34. Plaza central UCG



Fuente: foto de la autora. Octubre de 2016. Plaza central de las instalaciones de la UCG.

El emprendimiento es clave en la formación de la UCG, es un eje de las propuestas curriculares de la Institución. La pirámide central domina el espacio interior y le da importancia al mensaje de una institución que apoya el emprendimiento, la creación, el hacer empresa, la creatividad y la innovación. La fuerte influencia de la economía del mercado laboral y empresarial entre las responsabilidades de la universidad agudizan la tendencia a resignificar el papel de la institución en la formación de competencias emprendedoras y empresariales. En los estudios relacionados y consultados en el estado del arte, las denominaciones transitan, entre la “Educación Empresarial” (EE) en cuya perspectiva prima, como se percibe en De Xena (2012), una urgencia por dotar a las empresas de personal calificado en todos los niveles; la “Universidad comprometida”, que considera prioritario para la región la inserción de las universidades en los procesos de



desarrollo, con una perspectiva crítica (Goldstein, 2013); la “Universidad Emprendedora”, que considera que de la universidad deben surgir las ideas claves del espíritu emprendedor, que sea capaz de dotar a la sociedad de la capacidad de emprender proyectos originales que sean capaces de competir en el mercado internacional (Sánchez M. , 2013; López A. S., 2013). La tercera misión, la universidad emprendedora e innovadora, que considera que la propia universidad debe ser un lugar de investigación y producción de servicios de asesoría y de invención (Martin & Etzkowitz, 2000; Vorley & Nelles, 2008), la universidad productiva, que ponga en circulación los productos de sus investigaciones, especialmente tecnológicas, con el fin de que el aparato productivo se sirva de los productos de la institución universitaria como insumos para su productividad (Pérez, 2009); la universidad como empresa cultural, que renueva las perspectivas y los preconceptos que circulan en la cultura de una sociedad, y la lanza al futuro (Naranjo, 2010); la universidad innovadora del siglo XXI que, como en las anteriores, es capaz de adelantarse a los signos de los tiempos y poner la sociedad a tono con la nueva época que se inaugura (Botero & Pérez, 2010). Este es el rumbo que ha tomado la misión de la universidad en las últimas décadas cuando se le adjudica la responsabilidad de transmitir y producir saberes útiles en relación con las necesidades de los sectores empresariales y económicos de las naciones.

Foto 35. Cartelera institucional UCG



Fuente: fotos de la autora. Octubre de 2016.

La identidad expresada en estas fotos se centra en varios elementos: la primera imagen es un tipo de comunicación directa que informa y a la vez transmite los elementos que identifican la institución, es un manejo cuidadoso de una imagen juvenil, y alegre. La segunda es un motivo de orgullo para la comunidad de sus profesionales que son reconocidos por su pertinencia, creatividad y cumplimiento de las demandas como profesionales, este tipo de comunicación eleva la credibilidad en el proyecto educativo y estimula a los estudiantes en sus propósitos de formación profesional.

Los reconocimientos y los logros de los graduados y los estudiantes son motivo de orgullo y ejemplo para la comunidad. Hay una relación estrecha entre los aprendizajes y las empresas que consideran muy satisfactorios los alcances de los de estudiantes y graduados de la UCG, que son reconocidos con galardones y premios en los sectores profesionales.

5.9 Categoría Razón / Saber

5.9.1 Razón/saber: cognoscitiva – instrumental

Una razón del proyecto educativo de UCG es la creación, que concibe como la capacidad de ir más allá de lo preestablecido, las preguntas son claves en la formación de un espíritu creativo, libre que no le teme al error.

“Las formas de colonización en América fueron destructivas, no permitieron que el pueblo adquiriera la capacidad de cuestionar, hasta la contemporaneidad, se alcanza a ver como los jóvenes buscan respuestas y temen a la pregunta. Al temer a la pregunta se niega la creatividad, eje de la propuesta de la UCG, no es fácil tomar el reto de que la educación rompa con la tradición, para eso se necesita estudiantes y profesores distintos” (Directiva7, UCG).

Las formas de acceso al conocimiento no solamente atañen a los jóvenes, para la dirección de UCG hay otro tipo de colonización que es la del consumo “Nuestra juventud está muy metalizada, y la utopía tiene cierta carga de suicidio. Pero también hay mucha pobreza no hay trabajo” (Directiva7, UCG).

La influencia de las políticas del Estado que utiliza las formas tradicionales de evaluación bajo el enfoque cuantitativo deja por fuera otras cualidades de las instituciones

que determinan otras percepciones de la calidad. Es contradictorio que en la educación se imponga el modelo de evaluación y no sea un proceso de implantación que parta de acuerdos reflexivos en los que se tengan en cuenta las múltiples posibilidades de actuación de la universidad. El rol del Ministerio de Educación en los diseños y las propuestas curriculares se imponen al definir los lineamientos básicos de los programas.

La UCG se identifica con las crisis que pueden originar las nuevas pedagogías y el no encontrar una sola forma de ver el conocimiento y el acceso a él. La propuesta de la universidad se centra en la pregunta y no en las respuestas, hecho que causa interés en algunos y deserción en otros. “Algunos docentes no se identifican con el estilo de la universidad pero no es el común denominador” (Estudiante 3, UCG). La práctica de los aprendizajes de los graduados, como invita el eslogan de la UCG, tiene dificultades porque contradice las visiones tradicionales de los campos del conocimiento y de las profesiones: “Aplicar en la práctica lo que aprendo en la maestría en el colegio donde trabajo, ha sido difícil, pues la administración no entiende las innovaciones. Hay un choque con las políticas del Ministerio. Lo que hago no lo informo mejor” (Estudiante 7 posgrados, UCG).

El poder del saber instaurado en las lógicas de la forma como se enseña y como se aprende marca las posibilidades de los graduados de la UCG. Su orientación parte de las preguntas centrales de los promotores de las pedagogías activas a principios del siglo XX, como María Montessori y Ovidio Decroly, que idearon sus pedagogías cuando tuvieron que enseñarles a niños que parecían incapaces para aprender. En la UCG, una de tantas ideas innovadoras es la valoración del error, que le confiere una perspectiva completamente nueva a la evaluación en la educación, pues no se trata de juzgar si el estudiante aprendió mediante una escala métrica, pues la evaluación es concebida como un acto pedagógico del aprendizaje. Esta, entre otras muchas posturas pedagógicas, asume de una manera poco convencional la educación y permite poner en marcha los cambios que forman la impronta del proyecto educativo, hay áreas que se resisten más como es la ecología humana y la educación.

5.9.2 Razón/saber: moral – práctica

Las llamadas pedagogías activas se basan en la capacidad de adaptación a las situaciones de los estudiantes que les permita llegar a un aprendizaje de doble vía, que no

sitúa el profesor en el centro, tiene que escuchar prácticas pedagógicas distintas, basadas en la actividad de quien aprende, en su posibilidad de intervenir los objetos de estudio según la iniciativa del estudiante, que tiene en cuenta su historia, su contexto socioeconómico, su vida familiar, sus emociones, sus deseos, sus habilidades y sus debilidades, sus inteligencias y sus barreras. Y en su propia actividad, es el estudiante quien encuentra su propio camino de aprendizaje, de modo que a-prender no es simplemente un prender, un tomar algo ya dado, sino un em-prender, es decir, un construir el conocimiento como un invento permanente y colectivo. La creatividad es algo decisivo en un ambiente de solidaridad. “Una institución con muchas mujeres, en todas las funciones un proyecto educativo que nace de educadoras mujeres” (Directivo 4, UCG). Para UCG la realidad social es la clave:

“No es una mirada tradicional, proyectos reales, el entusiasmo de los profesores, nuevas miradas no “aburridas” (Directiva 6, UCG).

“Casa grande no ha sido de muchas reglas, algunos lo viven como la posibilidad de autonomía para otros docentes lo viven como que están solos. Creatividad innovación son significantes muy conocidas, pero lo que nos diferencia es la osadía, pues cada vez les enseñamos atreverse, a convivir en la diversidad, existe mucha apertura ante todo tipo de diferencias. Esto se forma en la convivencia” (Directiva 6, UCG).

“Yo sueño Sobreviva en el tiempo sobreviva a su filosofía. Lo que nos lleva a casa grande y a quedarnos es la pasión por la educación una pasión desmedida por la educación y claro de la educación creemos que podemos mejorar la calidad humana la sociedad y luchar por la pobreza, la esencia misma de la educación eso es lo que yo quisiera” (Directiva 1, UCG).

No estaría dispuesta a convertirme en una universidad pública ni a que me escojan los maestros, no estaría dispuesta que escojan nuestro temas de nuestra investigaciones no que evalúan a nuestro maestros fuera de la evaluación nacional que es que tengan doctorado y eso no es importante para casa grande pues los mejores maestros de nuestras áreas no han hecho una carrera universitaria y se les tuvo que decir adiós, pues ya no se puede se tuvo que sacar a 150 profesores (Directiva 1, UCG).

5.9.3 Razón/saber: estético – expresiva

El surgimiento de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera es un golpe de rebeldía de una mujer marcada por la cultura machista en un sector de la economía como la publicidad, lograr ascender en un medio lleno de dificultades para la “mujer” y ser capaz de fundar una escuela en un área del conocimiento que no es reconocida por una comunidad científica es superar las limitaciones de un momento histórico, se puede decir que UCG en sus orígenes es “subversiva” “luchadora” y contra la corriente (Directiva 1, UCG).

En la UCG, la multi y la interculturalidad se orientan a un trabajo horizontal entre iguales, las jerarquías se diluyen en el trabajo colectivo, lo disruptivo cabe como forma de trabajo que propende por la creatividad.

“Para algunos los creativos los locos, con arte con cierta crítica hacia acciones de la sociedad. La metodología de los “Casos” genera en los estudiantes conciencia social, una posición constructiva y con postura crítica. Conocer la ciudad es una manera de afianzar la identidad, comienza allí, como somos con pequeñas investigaciones, de lo que sucede en las comunidades, constituyéndose los casos y los puertos en la identidad” (Directiva 1, UCG).

“un lugar donde fui libre, aprendí a no tener miedo al error, las notas no importan. La identidad de casa grande es que aprendí a ser libre. Disfruté que no estuve cuestionada por el resultado, lo importante es el proceso” (Estudiante 7, UCG).

5.10 Análisis temático de la misión de la Universidad Casa Grande

UCG

El análisis Temático realizado a la Misión de la universidad como propuesta que contiene los propósitos comunicados y visibles como más significativos que cumple la institución, son analizados a la luz de las categorías: razón/saber, mercado y contexto, que articulan el análisis de las identidades de las universidades latinoamericanas.

Misión UCG: “Formar personas éticas y socialmente responsables, proactivas, innovadoras, reflexivas, con capacidad investigativa y comprometidas con su profesión para el desarrollo de la sociedad desde las disciplinas humanas y sociales; que generen

nuevos emprendimientos y conocimientos, propiciando un contexto incluyente, intercultural, diverso y de equidad de género” (UCG, 2011).

Tabla 21. Análisis categorial de la misión de la UCG

Misión UCG	Categorías
Formar personas éticas y socialmente responsables,	Contexto
proactivas, innovadoras, reflexivas,	Mercado
con capacidad investigativa y comprometidas con su profesión	Saber
para el desarrollo de la sociedad desde las disciplinas humanas y sociales;	Contexto
que generen nuevos emprendimientos y conocimientos,	Mercado
propiciando un contexto incluyente, intercultural, diverso y de equidad de género.	Contexto
Para hacer realidad su misión, la universidad casa grande prioriza el:	
Formar seres humanos integrales, que se caractericen por su eficiencia profesional y su creatividad en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.	Mercado
Trabajar en red con diversos países y culturas, con la tecnología necesaria para el máximo aprovechamiento de las posibilidades humanas, pero considerando el perfil de cada persona, de modo que se consolide como una fuente de propuesta de aprendizaje desde América Latina.	Contexto
Contar con pedagogías innovadoras para aprender a aprender: aprender a crear, aprender haciendo, aprender a reflexionar durante y después de la acción, y por lo tanto, aprender a ver el mundo desde una óptica que permita generar y asimilar cambios en sus diferentes áreas de desempeño.	Mercado
Desarrollar su tarea en un marco de rigor académico, que enfatice la importancia de la investigación y la educación continua; de exposición e interacción creativa con el estado del arte en las ciencias humanas y sociales; pluralista y ético, de respeto a la persona humana y a su diversidad cultural, que fomente la equidad y el desarrollo humano sostenible.	Contexto

Fuente: (UCG, 2011).

Al analizar la misión en las tres categorías que han orientado el estudio, en la misión aparecen con mayor énfasis las categorías contexto y mercado, y solo aparece la categoría Razón/Saber de una manera muy débil, esto no es solo un indicador cuantitativo (de número de alusiones directas o indirectas), sino también cualitativo en el sentido en que unas categorías toman el rol protagónico (contexto y mercado) en la misión por encima de la categoría razón/saber que solo aparece de manera tangencial, porque la investigación está comprometida con la profesión y con el contexto. A partir de estas dos categorías construye el sentido articulador de la misión.

Sobre la categoría Contexto se propone la formación de personas en dos ámbitos claramente definidos, *Formar personas éticas y socialmente responsables* que demanda el mundo y la sociedad. La categoría Mercado se desarrolla a través de la formación en competencias para el mundo profesional. Estas competencias son expresadas en la misión como: “proactivas, innovadoras, reflexivas, con capacidad investigativa y comprometidas con su profesión para el desarrollo de la sociedad desde las disciplinas humanas y sociales que generen nuevos emprendimientos y conocimientos”. La categoría Contexto aparece en los campos de formación en *disciplinas humanas y sociales*, que orientan la oferta académica de la institución. Esta es una estrategia clave que rompe los discursos actuales del desarrollo y del progreso. El Contexto considera la inclusión, la diversidad y la equidad de género, principios que reflejan la vocación de la Universidad producto de la propuesta educativa de las fundadoras (mujeres) que buscaban la integración de personas calificadas por los sistemas educativos como “locos” o “diferentes”.

La categoría débil es la Razón/Saber y se abre a la formación profesional como uno de los propósitos de las demandas de la educación superior en el marco de las necesidades de formación de un talento humano comprometido y preparado en los contextos locales sin perder de vista las dinámicas mundiales.

5.10.1 Tensiones de UCG entre el contexto, el mercado y la razón/saber

La evolución de la legislación nacional ecuatoriana en el área de la educación superior, fue el factor inicial que transforma las condiciones de desarrollo de una institución universitaria de tradición y arraigo en la ciudad de Guayaquil, que se había focalizado en la formación de profesionales y técnicos orientados al área de la salud, la prevención y la atención a la población en condiciones de discapacidad. El contexto creado por los cambios en las normas legales, introdujo sistemas de regulación, vigilancia y control por el Estado que condicionan las formas de administración, la gestión de los recursos, la estructura de la vinculación a la carrera docente, la propuesta curricular y la oferta académica.

En primer lugar, una parte de la comunidad universitaria asume los nuevos sistemas de evaluación y de regulación impuestos como políticas de gobierno y rescata la posibilidad de

sistematizar la experiencia institucional y hacer cambios que rompan la inercia de años de tradición en la universidad. De otro lado, un sector de esta comunidad ve en estos sistemas un rompimiento radical de la autonomía universitaria que conduce a una total pérdida de la identidad construida a lo largo de la historia. Se oponen dos perspectivas respecto al crecimiento institucional y el desarrollo de la institución: un punto de vista está orientado a las necesidades de los sectores profesionales tradicionales en el país y en la región, mientras un grupo de docentes jóvenes reclama una educación que rompa con los esquemas tradicionales que dictan las disciplinas y la racionalidad técnico instrumental.

En segundo lugar, la carrera docente regida por las normas nacionales obliga, para su vinculación, la condición *sine qua non* de contar con un título doctoral (PhD) o equivalente, y deja de lado la vocación docente y la experiencia profesional en el campo de la formación como factor fundamental de vinculación docente.

En tercer lugar, se enfrentan dos concepciones sobre la producción académica, una fundamentada en la libertad creativa, cimentada en la experiencia y en los sectores sociales, culturales y económicos que se impactan. Esta concepción defiende la estrecha vinculación con la población en la cual se encuentra inserta la universidad y su larga práctica de extensión social; considera crucial asimilar continuamente la realidad social y cultural para incorporarla en su práctica académica y en la devolución a la comunidad que lleva a cabo a través de sus múltiples programas. Del otro lado, se encuentra la racionalista y técnica basada en los estudios rigurosos de medición importados de las universidades del norte.

En cuarto lugar, hay una tensión entre las formas de enseñanza tradicionales en las que el protagonista es el docente y tiene el poder sobre la evolución del proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde el centro está en la estructura de casos y talleres basada en el hacer como medio para conceptualizar, la cual exige relaciones más horizontales que jerárquicas, entre estudiantes, docentes, administrativos y directivas. Esta educación se contrapone a una propuesta racional técnica instrumental favorecida por la legislación nacional, los sistemas de medición y las ideas traídas por los nuevos docentes que han ingresado a la institución. Entre los sectores profesionales tradicionalistas, están aquellos a quienes se les dificulta aceptar las nuevas comprensiones de la pedagogía y entender a los graduados de la

institución que proponen nuevos esquemas y relaciones que no obedecen a los sistemas instituidos y validados en su comunidad.

Es notoria la preponderancia del contexto, la definitiva presencia del mercado que influye para una propuesta curricular, de formación y ejercicio docente vinculada a la tradición occidental y raiocéntrica, que propone el abandono de la razón y el saber construidos por la tradición de la UCG desde su fundación, caracterizada por la búsqueda del saber en contacto directo con la comunidad universitaria y la comunidad del entorno de la institución.



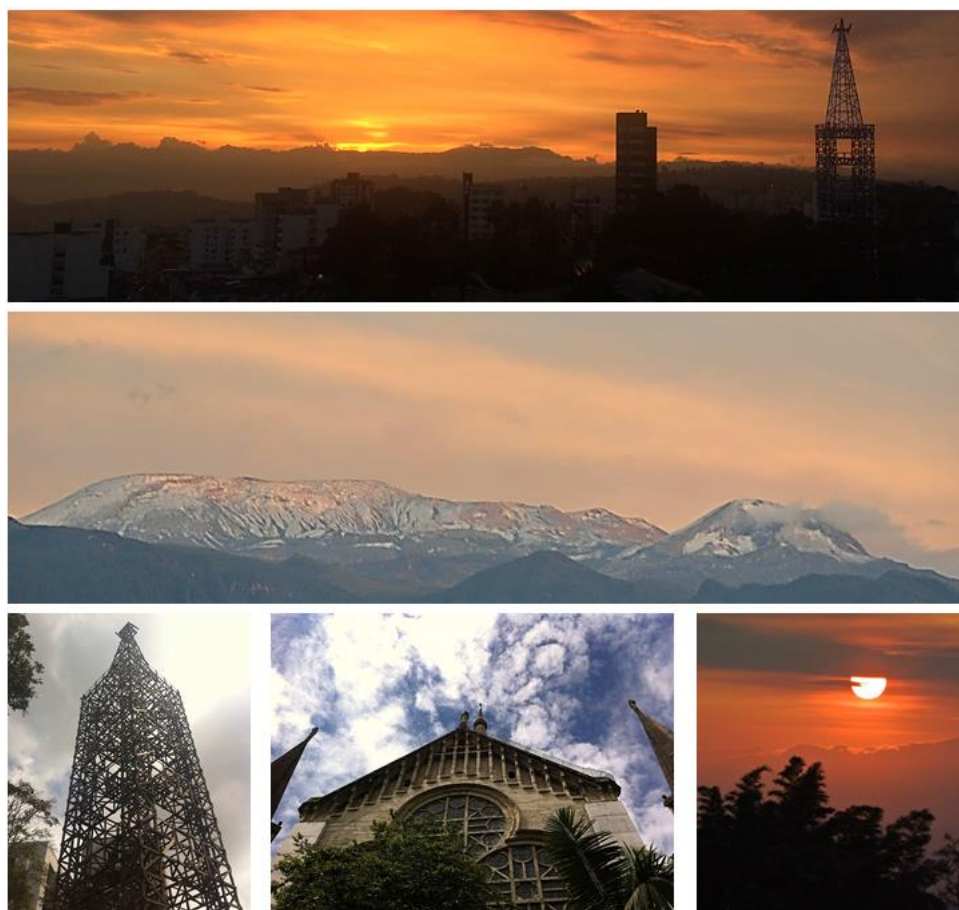
6 Universidad de Manizales -UM-

Manizales - Colombia



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Foto 36. Ciudad de Manizales



Fuente: fotografías, Diego Luis Loaiza Arias. Manizales, septiembre 2017. Fotografías, Mariantonia Ramírez Marín. Manizales, mayo 2016.

6.1 Contexto de la Educación Superior en Colombia

La educación superior en las últimas décadas ha sido impactada por varias normas y políticas públicas. Desde el Decreto 80 (1980) las normas se han centrado en los problemas agudos o crónicos que han afectado por años la realidad de la educación en Colombia, los temas centrales según el Informe de educación superior para Iberoamérica (Lemaitre, 2016):

- Mejoramiento del acceso.
- Búsqueda de un incremento significativo de calidad.
- Mejor pertinencia de la oferta educativa de tercer nivel.
- Logro de una mayor equidad.
- Sostenibilidad financiera y eficiencia del sistema de aseguramiento de la calidad (Lemaitre, 2016; Brunner, 2014. P. 227).

En el Acuerdo por lo Superior 2034 del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU–, “Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz” el “CESU reconoce y acepta que el actual sistema de educación superior tiene enormes retos de calidad, demanda un modelo de financiamiento más equitativo y universal, requiere un diseño del sistema menos confuso para el país” (CESU, 2014, pág. 24).

En la actualidad, el sistema ha crecido de manera significativa pero no lo suficiente para cubrir las demandas actuales. En los últimos cinco años, ha habido un crecimiento de la matrícula, que ha pasado de 1.495.020 en 2010; a 2.293.550 en 2015. El número de instituciones no ha variado significativamente, pues, en 2010 había 292 instituciones y en 2015, 287. Este decrecimiento se debe a las medidas que ha tomado el Estado frente al cierre de instituciones que no cumplían con las condiciones de calidad.



Tabla 22. Instituciones de educación superior principales – 2015

Carácter	Oficial	No Oficial	Régimen Especial	Total
Universidad	31	50	1	82
Institución universitaria/Escuela tecnológica	16	92	12	120
Institución tecnológica	6	39	6	51
Institución técnica profesional	9	25		34
Total general	62	206	19	287

Fuente: SACES Fecha de corte: Diciembre 2015

Tabla 23. Matricula total por sector

Sector	2013*	2014	2015
Oficial	1.089.911	1.142.084	1.167.888
Privada	1.002.980	1.078.568	1.125.662
Total	2.092.891	2.220.652	2.293.550
Participación	2013*	2014	2015
Matrícula oficial	52,1%	51,4%	50,9%
Matrícula privada	47,9%	48,6%	49,1%

Fuente: SACES Fecha de corte: Diciembre 2015

Tabla 24. Crecimiento matrícula por nivel de formación

Nivel de Formación	2014	2015	Crecimiento anual (2012-2015)
Técnica Profesional	16,2%	-2,6%	6,15%
Tecnológica	4,6%	1,4%	6,57%
Universitaria	5,6%	4,6%	5,52%
Especialización	6,3%	-1,7%	2,01%
Maestría	21,6%	9,6%	17,12%
Doctorado	16,5%	16,5%	18,97%

Fuente: SACES Fecha de corte: Diciembre 2015

6.2 Universidad de Manizales

Tabla 25. Datos generales de Manizales

País	Departamento	Ciudad
Colombia	Caldas	Manizales
Territorio	Fundación	Población
508 km ²	12 de octubre 1849	398.874 hab

Fuente: Manizales cómo vamos (2017).

Manizales es la capital del departamento de Caldas y la capital cafetera de Colombia. Está ubicada en el centro occidente de Colombia, sobre la Cordillera de los Andes en la ramificación llamada cordillera Central. Forma parte del llamado Triángulo del café. Tiene una población aproximada de 398.874 habitantes de acuerdo con las proyecciones demográficas oficiales para el año 2013. Fue fundada en 1849 por colonos antioqueños, hoy es una ciudad con actividades económicas, industriales, culturales y turísticas. Una de las grandes apuestas de ciudad que es liderada por las seis universidades que integran el Sistema Universitario de Manizales SUMA en alianza con la Fundación Luker y la Alcaldía de Manizales, es el proyecto de *Manizales Campus Universitario*, en cuyos objetivos centrales se encuentra aumentar el número de estudiantes universitarios, incrementar los programas y las instituciones de alta calidad en la ciudad y coordinar la oferta y los servicios universitarios en temas de internacionalización, bienestar, proyección social, oferta cultural y grupos de investigación.

Tabla 26. Instituciones educativas de Manizales respecto a otros niveles

Municipio	IES con domicilio principal	IES acreditadas	Programas con registro calificado	Programas con acreditación de alta calidad
Manizales	6	4	301	42
Resto de municipios	1	0	18	1
Total departamento	7	4	319	43
Nacional	287	44	10.508	909

Fuente: (SACES, 2015).



El Plan Maestro para Manizales diseñado con apoyo de la Embajada Británica, Findeter, Alcaldía de Manizales y Atkins (Plan Maestro Manizales, 2014), recomienda un enfoque de la inversión en la economía del conocimiento para establecer a Manizales como la “Ciudad del aprendizaje” en 2025. El enfoque de este Plan hacia la educación superior prioriza el desarrollo de productos y servicios nuevos a través de la investigación aplicada, y define las oportunidades de desarrollo futuro, la creación de nuevas facultades y especialidades, la creación de parque ciudad universitaria, la organización de conferencias, incentivos para desarrollar un mercado privado de investigación y desarrollo, conexión con académicos internacionales y financiación para negocios de cesión de activos universitarios.

Los posibles escenarios económicos futuros donde se mueve la prospectiva de la ciudad de Manizales dan cuerpo a una serie de iniciativas y oportunidades que respaldarían y potenciarían la expansión y la diversificación de la ciudad “Aquellas relacionadas con el transporte y la logística, industrias de TIC, servicios urbanos, economía turística y educación superior” (Plan Maestro Manizales, 2014, pág. 5).

Manizales ha considerado la educación superior en sus políticas y planes de desarrollo como eje de desarrollo, no solo por la llegada de un número significativo de estudiantes del resto del país, sino por las múltiples dinámicas que se van consolidando en cada una de las universidades de la ciudad y en su integración a través de procesos investigativos, de proyección y de impacto en las comunidades y a la movilidad de estudiantes y docentes.

“Según el DANE, en el año 2012 Manizales contaba con 391.640 personas, 1.556 personas más que en 2011, el 48% eran hombres y 52% mujeres. El 93% habita en el casco urbano y solo un 7% habitan en el área rural” (Manizales cómo vamos, 2017).

De esta manera, han surgido varias alternativas tales como: Manizales Calidad Siglo XXI, Programa de Competitividad para Caldas, Manizales Ciudad Educadora, Manizales Eje del Conocimiento y Manizales Ciudad Internacional de Conocimiento con Oportunidades para Todos. Estos planes tienen un elemento en común: una educación suficiente y de calidad, como premisa para la reconversión productiva y la creación de nuevas oportunidades.

6.3 Propuesta estratégica Universidad de Manizales

6.3.1 Universidad Moderna

El alcance que puede tener la Universidad está ligado a las que pueden ser consideradas como las promesas no concluidas de la modernidad: una sociedad universitaria con un mandato moral y político a partir del cual cobran sentido los derechos ciudadanos. En él, se activan los espacios en los cuales se dan los debates filosóficos, científicos y culturales, que le den vida a prácticas racionales que permiten pensarse como una sociedad de universitarios que fundamentan las propias formas de vida en la Universidad (UM, 2003).

6.3.2 Misión

La Universidad de Manizales, desde los principios de la solidaridad, la pluralidad, la equidad y la justicia social, despliega su acción educativa y cultural articulando los procesos de formación de profesionales críticos, creativos y comprometidos con el país; construcción de conocimiento válido y pertinente; e interacción con el entorno orientada a la promoción del desarrollo humano y social (UM, 2003, pág. 39).

6.3.3 Visión

La Universidad de Manizales será una comunidad académica de excelencia, reconocida nacional e internacionalmente por su aporte a la cultura y al avance de la ciencia y la tecnología y por el impacto de su quehacer en el fortalecimiento de ciudadanía, la transformación social y la sostenibilidad ambiental (UM, 2003, pág. 39).

6.3.4 Principios corporativos

La educación superior universitaria debe formar personas con juicio propio, autónomas; ciudadanos que no tengan como premisa fundamental de su vida el consumo, sino que por el contrario sean capaces de darle sentido al entorno con el propósito de transformarlo. En suma, formar personas aptas, competentes y técnicamente bien preparadas para el ejercicio de la democracia. Con base en esta premisa, hay dos principios fundamentales, los mismos que gráficamente están



representados en el mismo logo de la Universidad de Manizales: Racionalidad y Razonabilidad (UM, 2017).

6.3.4.1 Racionalidad

La Universidad de Manizales es por naturaleza humanista, concepto que es altamente compatible con la ciencia, la técnica y la innovación, las cuales son medios para alcanzar determinados fines. Se considera que una educación superior universitaria que no posea un pensamiento vigoroso, es una universidad incompleta. Nuestra historia de 38 años dejó atrás el viejo dilema que plantea que hay dos mundos aislados: en uno, están las ciencias y las disciplinas; y en el otro, las humanidades. La misión de una universidad está en la búsqueda de múltiples enlaces que los unan; y éstos se encuentran en las interdisciplinas y las transdisciplinas (UM, 2017).

6.3.4.2 Razonabilidad

A partir de los procesos integrales de comprensión y explicación del universo, se materializa –al mismo tiempo– la formación moral, es decir, la universidad debe educar para la defensa de los derechos civiles y sociales, de la dignidad de las personas.

La razonabilidad es una virtud básica para que los ciudadanos, que pertenecen a sociedades plurales, puedan convivir en una sociedad en donde la justicia, la equidad y la responsabilidad sean posibles. La razonabilidad es una manera de ser tolerantes de forma solidaria con los Otros y las Otras; esta condición permite poder escucharlos, reconocer que sólo de manera conjunta –y a partir de elementos disidentes–, se pueden llegar a acuerdos y entendimientos. Un discurso y una actitud razonables determinan los linderos entre lo tolerable y lo que no lo es, y facilitará defender lo público. Un comportamiento razonable es prudente y permite la construcción de una vida democrática (UM, 2017).

6.4 Historia

La Universidad de Manizales es una institución educativa fundada el 24 de julio de 1972. En un principio se constituyó como una cooperativa para Fomentar la educación superior. Una década después, por exigencia legal, fue modificada su razón social y se

convirtió en la Fundación Universitaria de Manizales. Entonces, el Ministerio de Educación Nacional le otorgó el reconocimiento institucional como Universidad, mediante la Resolución No. 2317 de 1992 (González, 1992).

Los primeros programas fueron Derecho, Contaduría Pública, Economía y Psicología que empezaron a operar con 200 estudiantes. En la actualidad, la Universidad de Manizales cuenta con cerca de cinco mil estudiantes, que cursan carreras profesionales adscritas a cinco campos del conocimiento: ciencias sociales, ciencias económicas, ciencias de la ingeniería, ciencias jurídicas y ciencias de la salud, que conforman las facultades (González, 1992).

La universidad está certificada con acreditación de alta calidad, y lo mismo los programas académicos, lo que es soportado en la calificación de los profesores y del personal administrativo, de los cuales 158 son magísteres y 18 son doctores. Con esta certificación, la Universidad de Manizales es un referente de conocimiento en la región, y desarrolla su actividad mediante sus tres funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social (González, 1992).

La Universidad es explícita en su propósito de insertarse en la solución de los problemas sociales, y sus profesionales son altamente competentes para interactuar de manera eficiente con los sectores públicos, comerciales y empresariales del país.

6.5 Oferta académica de pregrado Universidad de Manizales

- Facultad de Ciencias Contables Económicas y Administrativas
 - Administración de Empresas.
 - Administración de Empresas (Virtual).
 - Contaduría Pública.
 - Contaduría Pública (Virtual).
 - Economía (Virtual).
 - Finanzas y Negocios Internacionales (Virtual).
 - Mercadeo (Virtual).
 - Mercadeo Nacional e Internacional.



- Tecnología en Desarrollo Pecuario.
- Técnico Profesional en Producción Pecuaria.
- Técnica Profesional en Atención al Cliente.
- Facultad de Ciencias e Ingenierías
 - Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones.
 - Tecnología en Sistemas de Información Comerciales para Internet.
 - Técnica Profesional en Configuración de Servicios Comerciales WEB.
- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
 - Comunicación Social y Periodismo.
 - Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés.
 - Psicología.
- Facultad de Ciencias Jurídicas
 - Derecho.
- Facultad de Ciencias de la Salud
 - Medicina.

6.6 Oferta académica de Posgrado Universidad de Manizales

- Facultad de Ciencias Contables Económicas y Administrativas
 - Doctorado en Desarrollo Sostenible.
 - Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.
 - Maestría en Economía.
 - Maestría en Mercadeo.
 - Maestría en Tributación.
 - Especialización en Contratación Pública.
 - Especialización en Gerencia de Mercadeo y Ventas.
 - Especialización en Gestión de Estándares Internacionales de Información Financiera.
- Facultad de Ciencias e Ingenierías
 - Maestría en Tecnologías de la Información Geográfica.
 - Maestría en Biotecnología y Biología Computacional.



- Especialización en Sistemas de Información Geográfica.
- Especialización en Telecomunicaciones.
- Especialización Tecnológica en Redes.
- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
 - Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.
 - Doctorado en Formación en Diversidad.
 - Maestría en Desarrollo Infantil.
 - Maestría en Educación desde la Diversidad.
 - Maestría en Educación Docencia.
 - Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
 - Maestría en Gerencia del Talento Humano.
 - Especialización en Gerencia del Talento Humano.
 - Especialización en Gerencia de la Seguridad y Salud en el Trabajo.
 - Especialización en Neuropsicopedagogía.
 - Especialización en Psicoterapia y Consultoría Sistémica.
- Facultad de Ciencias Jurídicas
- Maestría en Derecho.
 - Especialización en Sistema Procesal Penal.
 - Especialización en Seguridad Social.
 - Especialización en Contratación Pública.
- Facultad de Ciencias de la Salud
 - Especialización en Medicina Crítica y Cuidados Intensivos. (UM, 2017b).



Tabla 27. Estudiantes en los pregrados Universidad de Manizales - 2017

Programas Técnico, Tecnológicos Y Profesionales Universitarios	Estudiantes Matriculados
Administración de Empresas	563
Administración de Empresas (Virtual)	212
Comunicación Social y Periodismo	318
Contaduría Pública	514
Contaduría Pública (Virtual)	202
Derecho	1.120
Economía (Virtual)	58
Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones	485
Finanzas y Negocios Internacionales (Virtual)	113
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés	411
Medicina	644
Mercadeo (Virtual)	88
Mercadeo Nacional e Internacional	391
Psicología	397
Tecnología en Desarrollo Pecuario	89
Tecnología en Sistemas de Información Comerciales para Internet	18
Técnica Profesional en Atención al Cliente	79
Técnico Profesional en Producción Pecuaria	230
Técnica Profesional en Configuración de Servicios Comerciales WEB	218
TOTAL PREGRADOS	6.150

Fuente: Fuente: Registro Académico “ARCA” Universidad de Manizales (UM, 2017b).

Como se observa en la Tabla 27, el programa académico que cuenta con un mayor número de estudiantes es la facultad de Derecho, seguido de Medicina, Administración de empresas, Contaduría pública, Psicología, Ingeniería de Sistemas y Mercadeo. En esta distribución se debe tener en cuenta que la Universidad no es la única que tiene un programa de derecho en la ciudad, pues la Universidad de Caldas, que es una universidad oficial acreditada igualmente en alta calidad, también ofrece el programa de Derecho. No obstante, tiene más de mil estudiantes en esta sola carrera, y lo mismo sucede con Medicina, Psicología, Administración de Empresas e Ingeniería de sistemas. Esto indica las inclinaciones de la región y de la ciudad por estudiar una cierta carrera universitaria.



Además, cabe resaltar que el programa de ingeniería de sistemas tiene cerca de quinientos estudiantes, siendo esta un área de estudio más o menos reciente.

Tabla 28. Estudiantes de posgrados Universidad de Manizales - 2017

Especializaciones, Maestrías y Doctorados	Estudiantes Matriculados
Doctorado En Ciencias Sociales Niñez Y Juventud	117
Doctorado en Desarrollo Sostenible	44
Doctorado Formación en Diversidad	26
Especialización en Contratación Pública	32
Especialización en Gerencia de Mercadeo y Ventas	57
Especialización En Gerencia Del Talento Humano	43
Especialización en Gerencia de la Seguridad y Salud en el Trabajo	30
Especialización en Gestión de Estándares Internacionales de Información Financiera	24
Especialización en Medicina Crítica y Cuidados Intensivos	3
Especialización en Neuropsicopedagogía	29
Especialización en Seguridad Social	11
Especialización en Sistema Procesal Penal	18
Especialización en Sistemas De Información Geográfica	49
Maestría en Derecho	25
Maestría en Desarrollo Infantil	31
Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente	415
Maestría en Economía	27
Maestría en Educación Desde La Diversidad	260
Maestría en Educación y Docencia	10
Maestría en Educación y Desarrollo Humano	178
Maestría en Gerencia del Talento Humano	11
Maestría en Mercadeo	61
Maestría en Tecnologías de la Información Geográfica	34
Maestría en Tributación	56
Total posgrados	1591
Total estudiantes	8310

Fuente: Fuente: Registro Académico “ARCA” Universidad de Manizales (UM, 2017b).



Tabla 29. Personal docente Universidad de Manizales

Dedicación	Nivel Formación				
	Profesional	Especialización	Maestría	Doctorado	Posdoctorado
Catedrático	125	158	117	24	3
Medio tiempo	12	17	23	14	2
Tiempo completo	18	15	87	23	3
Totales	155	190	227	61	8

Fuente: Dirección General de Docencia (UM, 2017c)

6.7 La identidad universitaria en la UM

6.8 Categoría Contexto

Foto 37. Comunidad universitaria UM



Fuente: fotos de archivo y de la autora, mayo de 2016.

6.9 Contexto local, cultural, económico y político³⁸

En las décadas de los años 30 y 40 del siglo pasado, se fundan en Manizales las Escuelas Normales Superiores para la enseñanza en los niveles inferiores (escuelas anexas) e intermedias. Para esa época, se fundó el Instituto Universitario, embrión de la futura Universidad de Caldas, para la enseñanza del bachillerato. Así se llamaba la enseñanza intermedia. Ya había en Manizales establecimientos privados para la enseñanza en el nivel “inferior” (así se llamaba) e intermedio, primaria y bachillerato, tales como el colegio de “Nuestra Señora” de la Arquidiócesis de Manizales, únicamente para varones. Así mismo, el Colegio de Cristo de la comunidad de los Hermanos Maristas, en su mayoría españoles, para la enseñanza en ambos niveles. Tanto estos establecimientos educativos como los públicos tenían servicios de internado, de modo que la ciudad de Manizales se convirtió en centro de atracción educativa a donde concurrían personas de muchas ciudades del país.

En 1940, se encontraba en Manizales el maestro Antonio García Nosa, abanderado del sistema cooperativo internacional, quien tuvo la oportunidad de conocer la vocación pedagógica de la región. En asocio con otras personas, avanzó en investigaciones sobre actividades económicas y socio-geográficas de Caldas (Departamento integrado en esa época por los actuales departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda) y estuvo vinculado al surgimiento de la Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior (Coofes), figura jurídica que dio origen a la actual Universidad de Manizales, en 1972.

La fundación de la Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior (Coofes) estuvo marcada por los acontecimientos de los años 1971 y 1972. A mediados de 1971, se efectuó en la ciudad de Manizales el seminario de cooperativismo por iniciativa de la Asociación Colombiana de Cooperativismo –ASCOOP–. Aprovechando esta oportunidad, el miembro cooperado Hugo Salazar García, que fue Rector de la Universidad de Manizales entre 1994 y 2008, de la Cooperativa de la Empresa Textilera Única de Manizales, se preguntó si esa asociación había considerado factible la creación de un organismo de estudios superiores universitarios. Esta idea fue acogida con interés y se propuso que se

³⁸ Los datos históricos parten del libro *Caminos y desafíos Universidad de Manizales 20 años*, de Luis González López del fondo editorial universidad de Manizales (1992) y de una entrevista con José Fernando Marín Vargas, segundo decano y profesor de la Facultad de Psicología.

adelantaran gestiones para materializarla. Así, surgió la “idea embrionaria” de la creación de la actual Universidad de Manizales.

A comienzos de 1972, se intentó constituir en la ciudad de Bogotá una entidad que tuviera por objeto realizar actividades universitarias y para ello se conformó un ente jurídico administrativo de carácter cooperativo, bajo la razón social “Fundación Social Colombiana”, proyecto que no llegó a materializarse. En este año, en la ciudad de Armenia (hoy capital del departamento del Quindío), por el mes de marzo, se llevó a cabo la reunión de cooperados en la cual se acordó que uno de los integrantes, el cooperado Hugo Salazar García, se encargara de promover la creación y demás aspectos atinentes a la fundación de una universidad cooperativa en la ciudad de Manizales. En el mes de Julio de 1972, en la localidad del aula máxima del Instituto Universitario de Manizales, se efectuó la asamblea general de socios, con la participación de 170 asociados que solidariamente aprobaron la constitución de la Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior (Coofes)³⁹.

Con la naturaleza de sociedad cooperativa, desempeñó labores docentes universitarias entre 1972 y 1980. En este último año, debió cambiar su naturaleza cooperativa por la de “Fundación” de carácter universitario, Fundación Universitaria de Manizales, “Fundema”⁴⁰. Este cambio se debió a una interpretación del MEN del Decreto 80 (1980), lo que obligó a la Universidad de Manizales a cambiar de modelo al de Fundación, aunque conservó el espíritu solidario, de modo que el cambio solo fue un asunto formal.

³⁹ Conviene anotar que en el gobierno conservador de Misael Pastrana, ante el auge de las perspectivas marxistas, especialmente en las universidades oficiales, la iglesia, especialmente la Compañía de Jesús, promovió el cooperativismo que enfrentaba el modelo capitalista, individualista, y el modelo comunista en el que se elimina la propiedad privada. Entonces, se da un auge del cooperativismo en el país, y se fundan varias universidades dentro del modelo cooperativo. Ya existía, entonces, la Universidad Cooperativa de Colombia desde 1958 (UCC, 2015), pero el impulso del gobierno de Pastrana fomentó la fundación de otras universidades cooperativas, entre ellas la Universidad de Manizales. El cooperativismo fue considerado, entonces, como economía solidaria, término que sigue siendo utilizado hoy. Se recuerda, también, que en los años 70, el sacerdote jesuita Alfonso Borrero Carvajal tiene una influencia notable en las universidades colombianas, y se fundan algunas universidades, como la Universidad Autónoma de Manizales, con su asesoría y bajo un modelo de economía solidaria .

⁴⁰ Este cambio se debió a una disposición del decreto 80 (1980), que posteriormente fue corregida. El decreto dice lo siguiente: “Decreto 80 de 1980. Título Cuarto: De las instituciones no oficiales. Capítulo I Principios generales. Artículo 138°. Las personas naturales y las jurídicas de derecho privado pueden, en los términos de este decreto, crear instituciones de educación superior que desarrollen el principio constitucional de la libertad de enseñanza que conlleva la libertad de credo. “Artículo 139°. Las instituciones no oficiales de Educación Superior deben ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones o como fundaciones”.



En palabras de uno de los actuales directivos, el contexto local en la fundación de la UM fue crucial, pues en la década de los 70 no había el clima de desconfianza que reina en la actualidad.

“Todavía había una sociedad colombiana que se respetaba, y eso pudo haber ayudado a construir esa relación de confianza... porque los primeros 200 que se arriesgaron allá, fueron unos arriesgados... quién hoy en día saca en un papel en blanco sin ningún sello, sin ninguna persona jurídica y dice: “el que esté interesado en fundar una universidad, acérquese”. Si hoy en día a usted le sacan eso usted dice: “nos van a tumbar” (Directivo1, UM).

Los estudiantes que llegaron a la UM buscaban la formación a la que no podían acceder a través de otras instituciones de Manizales en su época⁴¹. La falta de opciones impulsó la creación de la Universidad de Manizales UM, trabajadores de clase media que vivían en una ciudad intermedia. La educación se convierte en medio para alcanzar las metas de progreso, (Lucio & Duque, 2000). (Arango, 2005), el ingreso a la universidad es factor de promoción para alcanzar las metas de ascenso social.

Una ciudad distinta, mucho más estrecha, sin tanto “avivato”, todavía no había la emergencia del narcotráfico en Colombia, no era evidente. Apenas estaba naciendo la época de la “marimba”. En los 70, había una sociedad colombiana que se respetaba, y eso pudo haber ayudado a construir esa relación de confianza, al punto tanto que a la universidad, algún grupo de “avivatos” de Bogotá los quisieron apoyar, los tumban, ellos se reencauchan y vuelven y repuntan. Digamos esa idea de universidad me parece que eso es muy importante en esa perspectiva identitaria (Directivo 1, UM).

⁴¹ En 1973, de un total de 46.388 estudiantes matriculados en primer semestre, 25.481 lo hicieron en instituciones privadas (ICFES, La educación superior en Colombia 1966-1977) superando por primera vez el número de matriculados en instituciones estatales. Para 1980, de un total de 303.056 estudiantes, el 75% estaba matriculado en instituciones privadas (DANE, Colombia estadística, septiembre de 1981). Entre 1970 y 1980 se abrieron 14 universidades estatales y 33 privadas. En 1980 había 145 instituciones de educación superior privadas y 56 oficiales, lo que representaba un 72% de las presupuestales, que se ha pretendido resolver mediante procesos de autofinanciación, racionalización del gasto y modernización de sus mecanismos de gestión, vía la adopción de esquemas de gerencia privada. Una evidente mercantilización de la educación superior y el predominio de un modelo profesionalizante, sin ningún tipo de proyección investigativa, que responde a requerimientos inmediatos. En el período actual, ni la Constitución de 1991 ni la Ley 30 de 1992 han contribuido a resolver el problema. Pese a las opiniones optimistas de ayer y de hoy sobre la Constitución de 1991 (Timaná, 1987, págs. 49-50).



En 1972, se marca una época en las universidades colombianas⁴². Fue un momento en el que no se ofrecía ninguna posibilidad para acceder a la profesionalización, cuando ocurría la transición del estado de bienestar a una visión del Estado ligada al mercado, que condujo a la sustitución del concepto Estado benefactor por el Estado evaluador, producto de la concepción neoliberal del Estado (Friedman, 1966) que le apuesta a la calidad en el marco de la competitividad que produce las leyes del mercado (Acevedo, 2008).

“Aparece la vía de la solidaridad y el cooperativismo como un camino alternativo que tenía implicaciones, en la concepción política, en la concepción de hombre y sociedad, y en una manera económica distinta de proceder. Bueno, primero es la fundación de la universidad. El hecho de haberla construido como una cooperativa ya expresa una manera de relacionarse con su entorno que entonces ese tipo de institucionalidad empieza a dar una idea de cómo todos podemos ser propietarios de los medios de transformación de nuestra vida, y cómo podemos ser autores” (Directivo 1, UM).

La cooperación y la solidaridad⁴³ son valores que dieron origen a la Universidad y hasta hoy soportan su constitución, en la visión de los profesores, “La universidad no es de nadie y de todos, las relaciones se configuran de manera distinta, los vínculos de trabajo se configuran alrededor de una familia, lo de la universidad es de todos y para todos” (Profesor 4, UM).

⁴² “Los paros y las movilizaciones universitarias de 1971 en Colombia, cuando los universitarios colombianos exigieron el establecimiento en las universidades de Consejos Directivos con participación decisiva de estudiantes y profesores, ilustran este conflicto. El ideario estudiantil que orientó estas gestas, pese a la heterogeneidad de fuerzas, corrientes o tendencias políticas, centraba la atención en la necesidad de ampliar los espacios de participación democrática de los estamentos en el rumbo académico de las instituciones, garantizar la autonomía, el ejercicio pleno de la libertad de cátedra y una política que sin injerencia foránea articulara la universidad a los requerimientos del país, considerando los avances del conocimiento científico que naturalmente deberían ser incorporados a los planes de estudio. Es decir, un conjunto de iniciativas que no iban más allá de procurar restituir en el plano de la organización de una sociedad como la colombiana el papel de la educación superior como soporte del desarrollo. En alguna medida unas propuestas de orden reformista pese a la beligerancia y radicalidad de importantes núcleos estudiantiles que participaron activamente en estas movilizaciones” (Bocanegra, 2011, pág. 27).

⁴³ “Actualmente los ejes de la Universidad manifiestos en su misión, se refieren a la presencia de los principios solidaridad, pluralidad, equidad, justicia e inclusión. Igual manifiesta su horizonte, postulando: la articulación de la formación de profesionales con la construcción de conocimiento y la interacción con el entorno, orientada a la promoción del desarrollo humano y social. Si bien la misión de la Universidad de Manizales recoge aspectos centrales en cuanto a principios y sentido de articulación de la docencia, la investigación y la proyección social, es hace necesario profundizar sobre sus ejes misionales”. (UM, 2003, pág. 5).

En los diarios de fotografías de los profesores, los principios de cooperación y solidaridad aparecen como parte central de las acciones y de las representaciones que cimientan las relaciones de la comunidad. Estos rasgos que dieron origen y que a través del tiempo se conservan, se viven y se reconocen.

Foto 38. Equipo de baloncesto de profesores y administrativos



Fuente: fotos de Profesor 2, UM. Abril /2016. Canchas sede principal UM.

“Esta imagen muestra el equipo de profesores y administrativos de la Universidad, en uno de los torneos a nivel nacional promovido por ASCUN. Para mí esta imagen evidencia como una actividad de ocio y recreación se convierte en la Universidad en un espacio de fortalecimiento de nuestra salud física, pero también de nuestra salud social y emocional al permitir la integración, la cooperación y el reconocimiento de habilidades y potencialidades que van más allá de las intelectuales. Es un pretexto para asumir y defender la identidad de la Universidad en un espacio horizontal, donde no es importante el rol que se desempeña al interior de la Universidad, es importante reconocernos en la obtención de un objetivo común. Esta imagen es significativa porque representa de forma sencilla pero tangible un principio o valor fundamental, por momentos intangible en la Universidad y es la esencia de su creación y fundación en el año 1972, “la solidaridad y la cooperación” Y como lo muestra la imagen y muy desde mis anhelos, un proceso universitario solidario pero finalmente exitoso ante la sociedad, pero principalmente ante nosotros mismo como comunidad académica” (Profesor 2, UM).



El contexto cultural se orienta a la participación en actividades artísticas, deportivas y espirituales, que promueven la integración de los estudiantes que ven en estos espacios la forma de relacionarse. Se presentan tensiones entre las percepciones de profesores que sienten que la globalización ha influido las formas de expresión de los eventos culturales, “se ha notado que la cultura en la universidad es comprada, traída de otros lugares” (Profesor 3, UM), influencia que ha invisibilizado las representaciones culturales propias y donde se puede encontrar un origen de la crisis actual de la universidad latinoamericana (Santos, 2005). Las interpretaciones oscilan entre expresiones que se imponen por las tendencias del mercado global, que trae consigo manifestaciones artísticas desarraigadas de la identidad local, y expresiones artísticas que han perdido protagonismo en los últimos años que busca la expresión de una identidad local y regional.

Foto 39. Actividades culturales realizadas en las instalaciones de la universidad



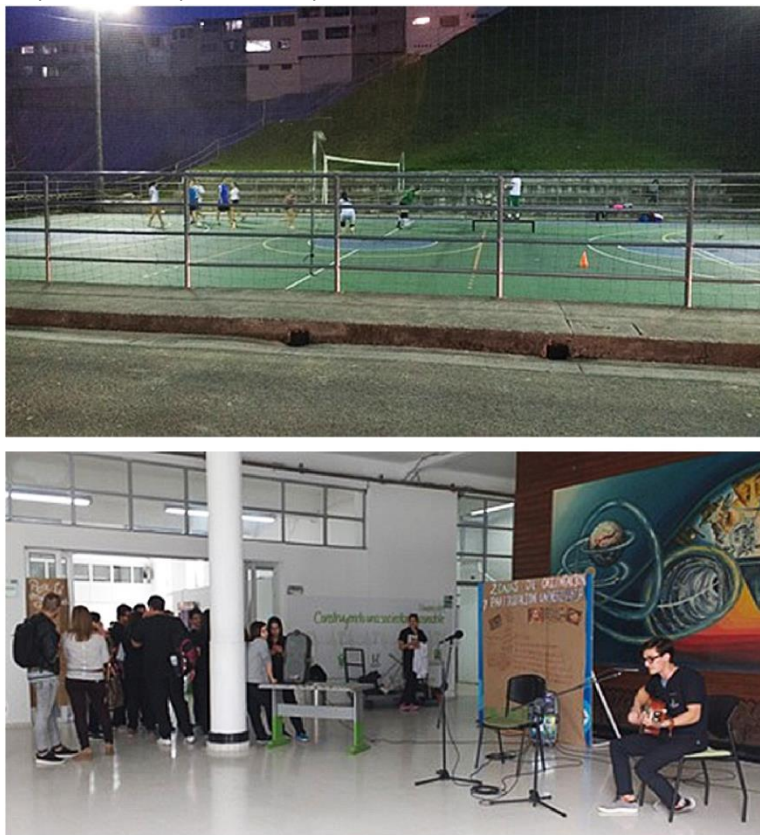
Fuente: fotos de Profesor 3 UM. Fecha: abril /2016.

“Las fiestas culturales se han limitado a traer algunos grupos de principiantes reconocidos por alguna emisora local que llegan con tecnologías para hacer “bulla” y colocar a tararear a nuestros estudiantes sonidos venidos de los cabellos de alguien, con muy poco sentido” (Profesor 3, UM).

Desde otra perspectiva, se observa una clara identificación de las actividades culturales y artísticas con la configuración de los elementos que representan los rasgos particulares de la UM y que se desarrollan gracias a una infraestructura disponible.

Para la comunidad universitaria, los espacios culturales y la infraestructura que soportan las actividades de bienestar son elementos que posicionan a la universidad en su disposición de apoyar eventos culturales y facilitar los medios para acompañar a los estudiantes en sus actividades, se reconoce como elemento de su identidad. La formación integral está asociada a la posibilidad de participar en actividades más allá de los espacios académicos. Profesores y estudiantes en sus recorridos por la institución convergen en identificar estos espacios como elementos representativos de la Universidad.

Foto 40. Espacios deportivos y eventos musicales en el hall de la UM



Fuente: fotos de Estudiante 4, UM. Fecha: marzo/2016. Diario de fotografías.



Foto 41. Comparsas semana cultural



Fuente: fotos de Profesor 2, UM. Fecha: abril/2016. Diario de fotografías

“Esta Imagen LA CULTURA, representa un aspecto esencial que la Universidad ha trabajado y está en la generación de espacios de interacción sociocultural de su comunidad académica y que además es esencial en la construcción de una identidad cultural desde una perspectiva estética y creativa. Desde esta imagen destaco como este tipo de espacios universitarios posibilitan el encuentro y la participación de su comunidad académica pero también evidencia como la formación profesional como lo establece los principios institucionales de racionalidad y razonabilidad; no está solo en el aula de clase y la formación del pensamiento científico, está también en la formación del pensamiento axiológico que permite encontrarnos como sociedad desde las semejanzas y las diferencias de sus protagonistas” (Profesor 2, UM).



Foto 42. Plazoleta interna, ingreso principal a la UM y construcción de la nueva torre institucional

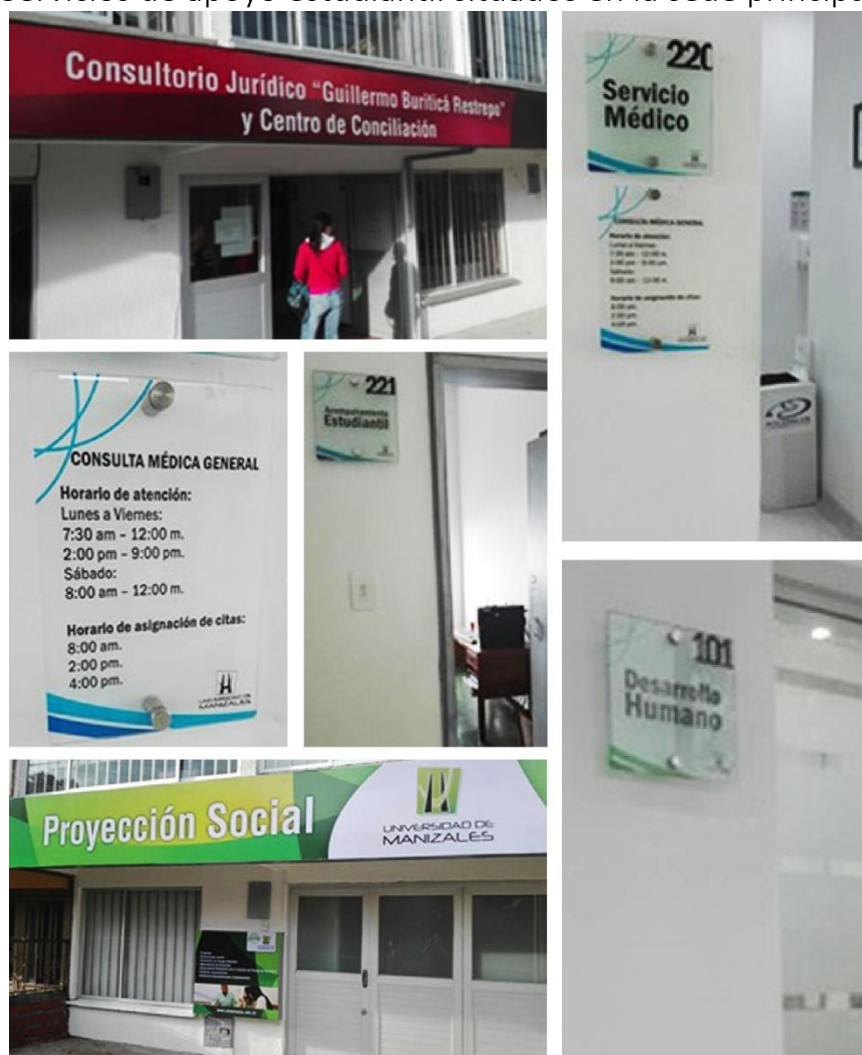


Fuente: fotos de estudiante 3 UM. Fecha: marzo/2016.

“La Universidad tiene la característica de brindar diferentes espacios para la recreación, el deporte, ejercicio y nos invita a participar activamente en cada uno de los espacios que existen dentro de ella y nos muestra que es una fortaleza e identidad de la Universidad de Manizales” (Estudiante 3 UM).



Foto 43. Servicios de apoyo estudiantil situados en la sede principal de la UM

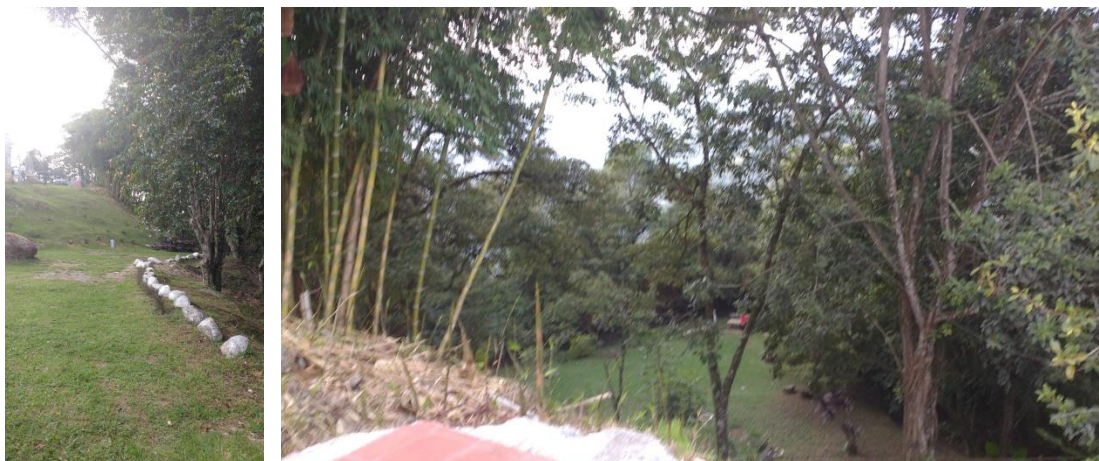


Fuente: fotos de estudiante 3 UM. Fecha: marzo /2016. Diario de fotografías.

“La Universidad cuenta con varios “organismos” de apoyo estudiantil y a lo largo del día pude apreciar los diferentes y concurridos lugares que forman una de la identidades de la Universidad de Manizales como lo es la preocupación por el estudiantes que se encuentre bien física, mental y emocionalmente” (Estudiante 3 UM).



Foto 44. Zonas verdes alrededor de las instalaciones de la Universidad



Fuente: fotos de Estudiante 1 UM. Fecha: marzo /2016.

“Me parece importante este aspecto, porque es necesario para un buen desempeño académico, tanto la foto 1 como la 2, representan el esfuerzo de la Universidad por darnos un ambiente sano, conservando zonas verdes donde poder conectarnos con la naturaleza, importante, teniendo en cuenta la ubicación de la misma Universidad, pues estamos en medio de zonas residenciales y zonas industriales” (Estudiante 1, UM).

La articulación de los estudiantes y los profesores en los espacios físicos y académicos de la universidad se da en la Universidad de Manizales mediante la participación en eventos culturales y artísticos que se desarrollan en la vida de la comunidad, sobre temas ambientales y sociales, como factores claves en el desarrollo de la formación integral de los estudiantes. Esta integración expresa uno de los principios de la universidad de inicios del siglo XX, cuyo propósito era relacionar la cultura, la formación y la ciencia. Para Ortega y Gasset, el giro trascendental de la Universidad es darse cuenta de que la función ineludible de la universidad es la transmisión de la cultura, para que las personas sean sensibles a su tiempo (Luque, 1994).

En el aspecto económico, se fueron dando las posibilidades de acceso a la educación superior, creando un sistema de ingresos que se ajustara a las condiciones económicas de sus estudiantes, la UM nació para hacer posible el ascenso de las clases trabajadoras de la ciudad y mantiene el ideal de desarrollo económico como eje de ingreso a la educación⁴⁴.

⁴⁴ Sistema de Becas BIEN (Becas de estudio para pregrados en jornada nocturno) (UM, 2013).



Los cambios más significativos en la historia de la UM han estado mediados por modificaciones en las políticas de gobierno relacionadas con las formas de ofrecimiento del servicio público educativo ofrecido por el Estado y los privados, uno de las transformaciones más importantes tuvo origen en el Decreto 80/80⁴⁵, que obligó cambiar de razón social de la Universidad de Manizales UM, de Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior, “Coofes”, a Fundación Universitaria de Manizales, “Fundema”. Posteriormente, en la década de los 90, producto de la constituyente del 91, se origina una evolución trascendental en la política educativa de las últimas décadas; la Ley 30 de 1992, que condujo a una nueva nominación, “Universidad de Manizales”, que en su estructura mantuvo su personería jurídica como fundación⁴⁶.

Los años 1992 y 1993 fueron claves para los desarrollos de la UM que a pesar de la influencia de las políticas y normativas que la rigen y vigilan, va creando un *ethos* en su interior para no someterse a ellas como si fuera un gran policía “qué irá a decir el ICFES” o haciendo alusión a la metáfora del “gran hermano” (Directivo 1, UM).

“Yo veo que esa promesa de la política de la modernidad, que nosotros entendamos que somos actores de realidad, eso está por cumplirse, porque a nosotros lo que nos dicen los establecimientos y las estructuras gubernamentales es que ustedes no tienen nada que pensar y qué decir frente a cómo yo construyo país” (Directivo 1, UM).

Surge con fuerza el principio de autonomía presente en la historia de la universidad occidental, que es principio y valor de la búsqueda en sus transformaciones desde sus orígenes.

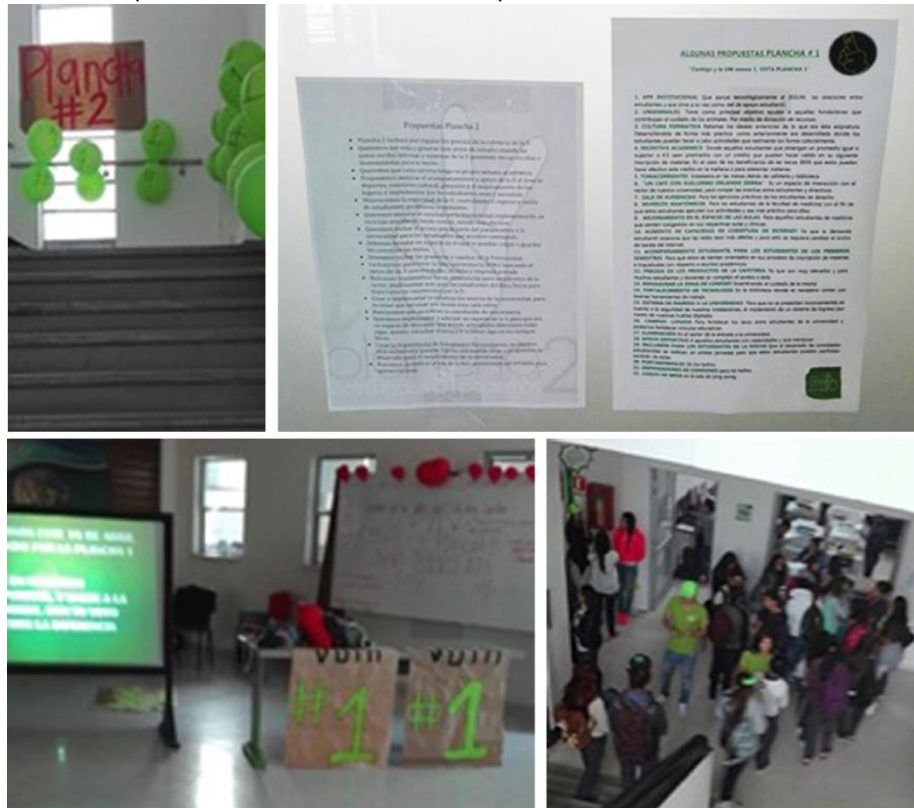
Por eso, para Böhm, el origen de la universidad debe partir de reconocer en ella tres elementos: su internacionalidad, es decir, su universalidad; su autonomía frente al Estado y la Iglesia y su voluntad ilimitada, fundada en el deseo de saber y conocer (Luque, 1994, pág. 21).

⁴⁵ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DECRETO NÚMERO 80 DE 1980 (Enero 22) Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria. Artículo 139°. Las instituciones no oficiales de Educación Superior deben ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones o como fundaciones.

⁴⁶ Ley 30 de 1992. Artículo 98. Las instituciones privadas de Educación Superior deben ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria.

En lo político, las expresiones de profesores y estudiantes resaltan la fuerza de la participación que marca prácticas y discursos de los estamentos estudiantiles y profesoriales, que reconocen la promoción y la organización de un cogobierno que lidera y conduce los destinos de la institución.

Foto 45. Elecciones al consejo superior de la UM, campañas de las planchas que se inscribieron en el proceso democrático



Fuente: fotosdeEstudiante3UM.Fecha: marzo/2016.

“En el día de hoy, se acercan las elecciones al Consejo Superior de la universidad y puede apreciar que una de las identidades que más se destacan en la universidad es la de la participación estudiantil que brinda múltiples espacios para que los estudiantes tomen partido sobre lo que acontece en la universidad” (Estudiante 3, UM).



Foto 46. Pasillo principal al ingreso a la cafetería, lugar donde se realizan la mayoría de eventos institucionales, en este caso, campaña al Consejo Superior



Fuente: foto de Profesor 1, UM. Fecha: abril-mayo/2016.

“La primera imagen responde a la campaña realizada por un grupo de estudiantes de Universidad para dar a conocer la propuesta para ser elegidos como representantes de los estudiantes al Consejo Superior de la Universidad de Manizales (plancha #2). Uno de los ejes centrales de esta propuesta tiene que ver con aspectos artísticos y culturales, por esta razón, se visitan aulas de clase y se interpreta una canción en la que pretenden reflejar la importancia de estas manifestaciones en la universidad. Este aspecto enfocado en el escenario artístico y cultural es un factor determinante en una universidad moderna, al igual que la posibilidad de participación de todos los estamentos en diferentes instancias como el Consejo Superior” (Profesor 1, UM).

Para la comunidad, la participación en la vida y en la realidad de lo que sucede en el entorno es muy débil, quienes integran la institución universitaria son “aplicados” y no se abren al mundo, “Es que todos estamos de espaldas a la puerta de acceso, que al final es la puerta de salida al mundo exterior. La necesidad es abrir los ojos al mundo para no generar una comunidad cerrada pero “aconductada” (Profesor 3 UM). Estas formas tradicionales de relacionarse, según la concepción del profesor en su “diario de fotografías”, argumenta un alto nivel de pasividad ante la figura de autoridad de quien transmite el conocimiento y una postura de aislamiento frente al mundo. Para Santos (2004), el aislamiento de la universidad y la falta de relación con los problemas de la sociedad no le permite

comprometerse con los problemas mundiales y regionales donde quiera que ocurran. Abrirse al mundo pero con una clara conciencia de lo que se desea y se debe intervenir es uno de los retos de la universidad.

Foto 47. Aula de conferencias 336



Fuente: foto de Profesor 3 UM. Fecha: abril /2016. Diario de fotografías.

“Elementos representativos que llevaron a captar la imagen: El espacio cerrado como escenario recurrente para transmitir la información, con el modelo tradicional de expositor y auditorio pasivo, en el cual no se perciben expresiones, vivencias o experiencias de interacción académica. Los símbolos patrios que dan al escenario solemnidad, formalidad y respeto por la institución y por los roles de cada una de las personas presentes. El logo símbolo de la Universidad de Manizales como identidad institucional. La información proyectada en un formato recurrente de transmisión de teoría y conceptos, sin que se evidencie la confrontación con situaciones reales. El conferencista como modelo tradicional de expositor dueño de la palabra con posición de dominio sobre el auditorio. Los estudiantes asistentes de espaldas a la puerta, que es la vía de comunicación con la realidad y supeditados la palabra de un expositor extranjero. Los profesores asistentes en una tradicional posición de receptor pasivo con muy poca interacción con el expositor y los demás asistentes” (Profesor 3, UM).

6.9.1 Contexto: inter/multicultural/integración

En los testimonios de los profesores y del cuerpo directivo, se le otorga valor al rescate de lo “nuestro” como opción Latinoamericana, lo que indica la proyección de la universidad al continente como perspectiva de identidad.

“Yo pienso la universidad como un todo, hay que entender que la universidad no es monolítica ni es unidireccional ni es mono-discursiva, y por eso tendría que abrirse a esa posibilidad de observación de sistemas. Eso es, digamos, lo que podría traer esta afirmación. Sí es capaz de sustentarse, todo tiene que haber, pero no necesariamente va a ser para el lado ponderado del sistema, ni del sistema del ejercicio, digámoslo, racional, y menos desde el aparato moral, o sea, todo cabe... todo cabría, el asunto es que se sustente” (Directivo 1, UM).

En la UM, la integración con el contexto se buscó en la asignatura *Contexto Universitario* que se puede interpretar como el Ciclo Común de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA, pero que no ha alcanzado la fuerza que buscaba en generar una “identidad” de *Universidad de Manizales* situada en Latinoamérica. Esto es significativo porque en algunos momentos, en la universidad, se han desarrollado eventos en los que son invitadas muchas universidades de América Latina, y muchos estudiantes y docentes acuden con sus ponencias y sus posturas a estos eventos, pero en los principios de la universidad esta perspectiva no es explícita, de modo que se desarrolla por una especie de instinto y de tradición institucional más que por el cumplimiento de un propósito manifiesto en su planeación estratégica.

Yo soy, por ejemplo, yo siento que hay un ejercicio para mí muy importante: rescatar las características culturales latinoamericanas, a mí sí me parece muy importante empezar a trabajar cada área de identidad. Yo pienso que el elemento diferencial de nosotros en Latinoamérica hay que rescatarlo, así el modelo socioeconómico ¿cierto? sea neoliberal (Profesor 2, UM).

La creación de la asignatura de *Contexto Universitario* busca apoyar o acompañar la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria y generar una cosmovisión de universidad, que la UM construya una “identidad” común:

Yo soy de Ingeniería y la camiseta, yo soy de Ingeniería”, ¿cierto? o la camiseta: “Yo soy de Psicología” y yo pensaba que ya era el momento de trascender a: “Yo soy Universidad de Manizales” pero ese concepto era bastante complejo porque la identidad de universidad, con tantas transiciones administrativas y todo, ¿cierto? pero el Contexto Universitario era un pretexto, ¿cierto? para mí, era un pretexto para empezar a hablar de universidad y para empezar a tener estudiantes y el sueño del contexto era como un sueño de ver estudiantes de diferentes carreras y todo el asunto, trabajando y pensándose como universidad (Profesor 2, UM).

Foto 48. Plazoleta interior



Fuente: fotos de Profesor 1, UM. Fecha: abril - mayo /2016. Diario de fotografías

En la foto anterior, se muestra una plazoleta interior del campus donde se encuentra ubicado uno de los elementos publicitarios de Manizales Campus Universitario, estrategia de posicionamiento realizada por la unión de las universidades de la ciudad el sector empresarial y el gobierno local.

“Manizales Campus Universitario”, representa un esfuerzo de la Universidad de Manizales y otras instituciones de educación superior de la ciudad, por fortalecer a Manizales como un escenario académico que ofrece diversas oportunidades de formación, además como un lugar que, por sus condiciones sociales, culturales y económicas, permite que propios y visitantes tengan la posibilidad de acceder a diferentes ofertas académicas y tener una excelente calidad de vida” (Profesor 1, UM).

La integración regional a través de esfuerzos de las alianzas de lo público y lo privado, cobra mucha fuerza en los últimos años bajo el liderazgo de la Universidad de Manizales, pues “Manizales Campus Universitario” es producto del análisis de las condiciones de la

región y de la entrada de múltiples actores en el sector educativo, que hace más difícil actuar de manera aislada, en los espacios locales, regionales e internacionales.

6.9.2 Contexto: pedagógico/interdisciplinar

Lo pedagógico y lo político demandan de sus actores climas y relaciones de confianza y de respeto:

“hay un valor que es el respeto y ese respeto es bidireccional. Salvo, contadas excepciones, entre en todos los sectores de la institución hay un respeto y hay un respeto formal y hay un respeto informal” (Profesor 3, UM).

Para la dirección de la UM, una universidad que le apuesta a la racionalidad y a la razonabilidad se la juega por construir una sociedad que adhiera el desarrollo sostenible, a la verdad, la justicia y la equidad en este país que es un país inequitativo e injusto. “yo me la estoy jugando porque haya una manera distinta de la generación de la riqueza y de pensar los modos de la redistribución de la riqueza” (Directivo 1, UM).



Foto 49. Estudiantes en diferentes momentos y actividades institucionales



Fuente: fotos de Profesor 5, UM. Fecha: abril - mayo /2016.

“Formar estudiantes con visión de mundo, en los que la globalización a través la tecnología ha permeado sus mundos, es algo complejo. Se requiere de una buena educación para formar personas libres, éticamente responsables, críticas, sensibles, creativas y autónomas. Tanto los docentes como administrativos no podemos estar de espaldas a una realidad regional, nacional y mundial en relación con las inequidades y desigualdades que se suceden. No podemos estar enseñando modelos teóricos que no reflejan lo que sucede en toda Latinoamérica, desde México hasta Argentina, tenemos tantas riquezas minerales y culturales, pero también tantos problemas en calidad de educación, cobertura, permanencia, seguridad alimentaria, políticas de crecimiento y

desarrollo, corrupción, despilfarro, politiquería, inseguridad social, desigualdades sociales, infraestructura vial y administrativa, plantas físicas oficiales, servicios médicos, servicios públicos, en fin, una cantidad de derechos. Lo que hacemos en la academia es para transformar el mundo, no para formar estudiantes que se mezclen en medio del capitalismo salvaje como siervos útiles a unas multinacionales que están acabando con TODO. Nos falta espacios, a pesar de los pocos y buenos que tenemos” (Profesor 5, UM).

“Para mí, una universidad moderna tiene que ser una universidad abierta, muy, muy abierta; muy construida, todos sus procesos académicos muy desde la realidad hacia dentro, no de adentro hacia afuera, no tan intervencionista con el producto construido en su interior sino más bien co-creadora de necesidades, de satisfactores de necesidades que se detecten en el medio” (Profesor 3, UM).

Foto 50. Pasillo principal al ingreso a la cafetería



Fuente: foto de Profesor 1, UM. Fecha: abril - mayo /2016.

En este espacio, se realizan eventos institucionales, como la campaña al Consejo Superior.

“Mesas con sombrillas hacia el parqueadero: es un espacio que linda entre el mundo y la universidad, se ve el edificio, pero a su vez el paisaje que rodea la universidad, la institución no se desconecta del mundo está inmersa en él y va acogiendo ese paisaje, y lo adapta para que los estudiantes hagan uso de él, se apropien” (Profesor 1, UM).



La propuesta en palabras de la profesora se encuentra escrita, el reto es “cómo se pasa a la acción y cómo se direcciona la vida universitaria para lograr “constituir” más que “instituir”, es “constituirmos” (Profesor 1, UM).

“Hay un problema muy grave que yo identifico, que es que en la universidad se informa pero no se comunica. Entonces, esos dos pilares están en la cabeza del doctor y en la siguiente –como estamos en un modelo jerárquico, en el siguiente nivel yo pienso que está en la cabeza del 30% y en el siguiente nivel del 5% y en el siguiente nivel... de nadie” (Profesor 1, UM).

Los idearios de justicia social, equidad y los valores de respeto y confianza están presentes en la comunidad. Y allí, se da la tensión sobre cómo hacerlos posibles en las propuestas académicas y abrirse al mundo para romper las práctica tradicionales de un claustro que se cierra y con el tiempo busca la integración con nuevas realidades que ofrece el “paisaje”, metáfora usada por el profesor, que muestra a la universidad como parte integrante de la sociedad y no por fuera de ella.

6.9.3 Contexto: dilemas / conflictos

La tensión entre formación para las elites y estética popular es uno de los primeros dilemas que debió afrontar la UM, como pensar que es posible la integración de objetivos distantes pero que buscan la promoción social, para no ser ajenos a los problemas sociales y a las necesidades locales que apremian al barrio, al joven de la esquina. Para Santos (2005), una de las crisis que debe afrontar la universidad es la crisis de hegemonía, producto de la dicotomía: alta cultura versus cultura popular; educación versus trabajo; teoría versus práctica. La dicotomía alta cultura versus cultura popular conforma el núcleo central del ideario modernista. “La alta cultura es una cultura-sujeto mientras que la cultura popular es una cultura objeto, objeto de las ciencias emergentes, de la etnología, del folclor, de la antropología cultural, rápidamente convertirlas en ciencias universitarias” (Santos, 1998, pág. 233).

La Universidad de Manizales nace en los inicios de la década de los 70 en un momento en el que se empezó la masificación de la educación que provocó un crecimiento significativo de la educación privada, cuya cobertura se encontraba en un 40% (Lemaitre,



2016). Estos intentos de masificación ponen en tensión una educación que forma para la sociedad con un espíritu crítico, transformador y una educación para el trabajo.

En la UM, la compatibilidad, la tensión entre formación para las elites y la estética popular, se integra en lo cooperativo y lo solidario, siempre presentes en la universidad. Las concepciones de hombre y sociedad y de educación no fueron documentos que inspiraron las formas de actuación de la universidad, al contrario fueron los conflictos, los dilemas los que dieron forma a los sentidos y los conceptos que orientan la vida de la universidad.

Los dilemas de la UM se encuentran en palabras de uno de sus Directivos, entre la neurosis, la perversión y la psicosis.

“¿La universidad qué quiere ser? ¿Quiere seguir siendo solo neurótica en términos de mantenimiento y sociedad? o ¿quiere tener algo de perversión para desordenar el establecimiento? o ¿quiere tener algo de psicótica creando realidades paralelas que realmente digan que sí es posible? No es lo que siempre se ha dicho de una universidad lo que debe ser, porque ella podría soñar con un mundo paralelo, con un mundo posible, pero también puede soñar con subvertir el orden” (Directivo 1, UM).

Para los profesores los dilemas se encuentran entre la propuesta de Universidad y la acción o su despliegue, la búsqueda de identificación de la UM en lo latinoamericano, que se centra en lo dicho pero no alcanza todavía la acción.

“Lo que pasa es que yo tengo otra idea de universidad moderna, entonces, yo creo que la universidad moderna es la que incluye, la que está de cara al mundo y, para mí, este modelo que nosotros tenemos de universidad, estamos muy de espaldas al mundo porque de todas maneras somos producto de un proceso de aconductamiento que tuvimos las universidades y yo pienso que todo el sistema de educación latinoamericano, de montarnos en un modelo donde el conocimiento: el modelo eurocéntrico, donde el conocimiento viene desde afuera y nosotros somos unos espacios de transmisión de esa información que viene como hecha, como producto terminado” (Profesor 3, UM).

Abrir a la crítica lo instituido, en una universidad donde las reglas y las tradiciones marcan las formas de actuación, se abren pequeños intersticios dentro de lo que dicta la norma y las posibilidades de nuevas formas de integrar a la región latinoamericana como un

nuevo reto de descubrimiento de lo propio, es un devenir constante desde la fundación de la universidad en la década de los 70.

En los años 70 y 80, como sabemos, ha habido muchas críticas a la relación imperial y colonial en América Latina, fue un tipo de esfuerzo de pensar desde América Latina. Pero en los años '90 eso cambia sustancialmente, y entonces lo que podemos ver, particularmente en los últimos tres o cuatro años, es una posición cada vez más conservadora en las universidades, cada vez más disciplinada, o sea los esfuerzos anteriores de trabajar entre disciplinas transdisciplinariamente, cada vez son menos, y cada vez es mayor el núcleo etnocéntrico universitario, que está aún tomando fuerza (Walsh, 2008, págs. 248-249).

6.10 Categoría mercado

6.10.1 Mercado: aseguramiento de la calidad y resistencia a la medición

La UM se posiciona como una gran comunicación (Serna, 2005) y se ubica socialmente bajo los principios de la razonabilidad y la racionalidad para participar en la industria cultural, para ser punto de referencia con otros, la comunicación es garante de cómo se instalan los programas en el concierto local, nacional e internacional. La UM es para los profesores en la medida que sobresalga respecto a otras instituciones del país.

“La universidad desde afuera, porque la mayor parte del tiempo me la pasaba allá y fue conocer que es una institución y la cantidad de instituciones educativas que hay en Colombia; la diversidad en tamaños, estilos y calidades, sobre todo calidades. El tipo de condiciones que se viven aquí y que se viven en otras partes y empezar a pelear con todo el mundo tratando de hacerles entender que esta es una aventura y no ‘porque trabaje aquí, porque la quiere y todo lo otro’ sino porque es real porque es real, porque es real que aquí las condiciones de trabajo son pero ¡excelentes! por encima incluso” (Profesor 4, UM).

En Colombia, la Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la Educación Superior, y los sistemas de calidad⁴⁷. Para la UM, la calidad es concebida como una búsqueda permanente de la excelencia académica y administrativa, los procesos de autoevaluación se relacionan con las formas como la universidad evalúa. La autoevaluación es la metodología, que ayuda precisar los ordenamientos y los cursos de evaluación para llegar a resultados que permitan mejorar el sistema de toma de decisiones de la institución, en lo referente a la calidad de los programas.

El núcleo central de la autoevaluación es la participación de los estamentos de la universidad: comités, equipos, órganos de dirección y control, convocatorias, reuniones y evaluaciones de salida, entre otros (de Vries & Ibarra, 2004; Camino & Mejía, 2006; Duque, 2009; Quesada & Blanco, 2012). La participación es a la autoevaluación como esta lo es de la autorregulación. Mediante los procesos de autorregulación, la universidad y avanza en sus sistema de calidad (UM, 2003).

En el contexto histórico de la UM, la autoevaluación y la autorregulación comienzan de manera informal con el nacimiento de la universidad, pero desde 1985, la autoevaluación adquirió una forma estructurada lo que deriva en sucesivos planes de desarrollo. Con los años, la Universidad se ha apropiado de los sistemas de aseguramiento de la calidad y responde de manera autocrítica y auto-reflexiva, buscando siempre no ser perseguidora y seguidora de los mandatos del mercado, sino creadora de lógicas que marquen la diferencia en medio de la estandarización del mercado. Para los profesores, la acreditación institucional es una apuesta por la excelencia a través del cumplimiento de las normas.

⁴⁷ Título II: Del Consejo Nacional de Educación Superior y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Capítulo V: De los Sistemas Nacionales de Acreditación e Información. Artículos: 53°, 54°, 55° y 56°.

Foto 51. Cuadros con la resolución de acreditación institucional obtenida en 2015



Fuente: fotos de Profesor 3 UM. Abril - mayo /2016.

“La Certificación de alta calidad de la Universidad exhibida al ingreso de las oficinas del área administrativa, donde es visible para toda la población universitaria y los visitantes, que da cuenta de la calidad de los procesos académicos y administrativos y su consolidación de acuerdo a los estándares establecidos por la política educativa del país” (Profesor 3, UM)⁴⁸.

Para la comunidad, hay una historia institucional relacionada con lo formal y lo normativo, con lo instituido y con la cultura:

“Desafortunadamente todos los comportamientos no se pueden estandarizar, la misma institución tiene un pasado, de malas experiencias, ¿cierto? con algunos procesos y a partir de esas malas experiencias, la decisión es normalizar todo y pegarnos al reglamento para poder encuadrar” (Profesor 3, UM).

⁴⁸ La acreditación de alta calidad es un reconocimiento que el Ministerio de Educación Nacional –MEN– otorga a las universidades por su excelencia académica y administrativa.

Los sistemas de aseguramiento producen la tensión entre procesos de autorreflexión que conducen al compromiso de la comunidad y el cumplimiento de directrices producto de las exigencias de las políticas y los reglamentos que orientan la búsqueda de la calidad.

Al hablar de la calidad nos encontramos frente a dos líneas de análisis; la primera, referida al cumplimiento de características o estándares definidos previamente y derivados, en último término, de las expectativas sociales respecto de las tareas propias de las instituciones que brindan el servicio educativo de tercer nivel” (Orozco, 2002, pág. 12).

Así como hay estructuras y sistemas de calidad, también la imagen institucional proyectada en la fachada de ingreso que contiene el nombre y el logotipo comunican un posicionamiento de excelencia, asociado al concepto de calidad. La formación de profesionales competentes también se asocia a desempeños de alta calidad, como lo muestran los estudiantes en sus diarios de fotografías.

Foto 52. Fachada de la UM



Fuente: fotos de Estudiante 2, UM. Fecha: marzo/2016

“El ingreso la imagen y la infraestructura siguen siendo parte clave en el posicionamiento de la UM en los estudiantes” (Estudiante 2 UM).

Foto 53. Salón de clase donde se realiza el diplomado para líderes de la universidad



Fuente: foto de Estudiante 4, UM. Marzo /2016.

“Expongo esta imagen sobre el diplomado en liderazgo y participación de Funlibre, ya que considero que es una de las oportunidades que se le ofrecen a los estudiantes con el fin de emplear en su ejercicio profesional y personal, estrategias que son de gran utilidad para ser personas íntegras y destacarse en el mundo y con los demás. Teniendo en cuenta que la Universidad se focaliza más en quien aprende, que en quien enseña, reconociendo que las nuevas generaciones deben habilitarse para desempeños de alta calidad” (Estudiante 4 UM).



Foto 54. Profesores en diferentes actividades institucionales



Fuente: fotos de Profesor 5, UM. Abril - mayo /2016.

“Dados los cambios que se han venido realizando luego de lograr la acreditación institucional con relación a la formación de los docentes y a su producción, considero que las políticas que se han venido trazando han afectado un desarrollo lento, pero con miras a la formación de escuelas y con relación a la producción de los docentes no solamente publicar en revistas nuestras” (Profesor 5, UM).

Foto 55. Eventos sociales y académicos de la UM



Fuente: fotos de Profesor 5 UM. Abril - mayo /2016.

“Analizado nuestro andar como docentes de la U, la tenencia del cargo durante estos 21 años en los que he permanecido en la U, ha elevado mi autoestima, no sólo por pertenecer a una universidad acreditada, sino también por las oportunidades que ofrece, la estabilidad económica y del cargo, sino también por las oportunidades de mejora permanente a través de las diferentes oportunidades de capacitación que ofrece. El quedarse estático en la U. de Manizales, es demostrar el poco espíritu de superación. Tenemos un ambiente escolar pluralista, compañeros venidos desde diferentes regiones, con formaciones que solo confluyen en los espacios de reunión, de esparcimiento, o de ocio, pero que al fin, todos pretendemos –salvo contadas excepciones- seguir creciendo y desarrollando el quehacer universitario” (prof. 5, UM).

Los sistemas de aseguramientos de la calidad y los reconocimientos obtenidos a través de estos sistemas son temas claves que cohesionan a la comunidad en torno a ellos, en gran medida otorgan una gran capacidad y orientan las acciones de estudiantes y profesores. La universidad le apuesta a un sistema que es compatible con las normas y las legislaciones que regulan la calidad en el ámbito nacional, pero también buscan que estos promuevan la capacidad de la institución a pensarse de manera autorreferente para crear y generar sistemas que no solamente respondan a una mirada externa que cumpla con los estándares preestablecidos.



Foto 56. Ingreso sede principal UM



Fuente: fotos de Estudiante 1 UM. Marzo /2016

“Estas dos fotos, porque son lo primero que vemos cuando ingresamos a la Universidad, la rotonda donde está el escudo y el portal de la Universidad hacen parte integral de nuestra *imagen institucional*, pues la primera nos hace recordar que *pertenece*mos a esta institución y la segunda, porque es tal vez la parte de la estructura que más representa a la Universidad, tanto así, que se le hace alusión en el mismo escudo” (Estudiante 1, UM).

6.10.2 Mercado: influencia de factores económicos, y políticas de gobierno sobre pertinencia académica de los programas

Las políticas de gobierno en relación con la configuración de la oferta académica no emergen con tanta fuerza en la UM, si se observa la necesidad de trabajar con interés el pensamiento latinoamericano que ayude a superar las políticas del modelo económico imperante. La trama entre modelo económico y políticas de dirección de la universidad configuran formas de ver por la comunidad, cuáles han sido los énfasis y las prioridades de quienes en los últimos años han liderado los destinos Institucionales:

Un rector que llevó esta universidad a 4.000 estudiantes, lo llevó a crecer en programas de pregrados pero que al poder y tuvo que cambiar de miedo a la comunidad, lo tuvieron que cambiar; pero fue un rector que puso un modelo digamos, que neoliberal, donde lo último usted es bueno, en la medida que es bueno con su jefe inmediato pero no bueno con la universidad. Entra un nuevo Rector, que rescata la comunidad, donde hay más apertura, donde se crece en confianza, donde se le dice a la comunidad; *“que la universidad no tiene dueño, sino que es de todos los estudiantes, profesores y nos dicen y nos muestran cuentas claras, entonces nos llenamos de confianza y nos llenamos de voluntad y nos llenamos de un Macro proyecto basado en 2 pilares y son casi que pilares latinoamericanos pero hay un problema muy grave que yo identifico, que es que en la universidad se informa pero no se comunica. Entonces, esos 2 pilares están en la cabeza del doctor y en la siguiente –como estamos en un modelo jerárquico, en el siguiente nivel yo pienso que está en la cabeza del 30% y en el siguiente nivel del 5% y en el siguiente nivel, de nadie (Profesor 5, UM).*

El liderazgo de la dirección de la Universidad marca con fuerza las prioridades y los rumbos del desarrollo institucional. Para los profesores es preciso profundizar en los sistemas de comunicación para lograr mayores niveles de apropiación de las propuestas. De igual manera, como en el caso de la UNILA, las propuestas académicas están centradas en las experticias de quienes integran las comunidades académicas y hay interés de amarrar a estudios del contexto las necesidades de formación en la oferta académica. El conocimiento que ha prevalecido en la universidad latinoamericana es un conocimiento disciplinar, cuyas lógicas obedecen más a los intereses de las comunidades científicas que a la cercanía con las realidades cotidianas y del contexto, hecho que se identifica con las prácticas de la UM, en la configuración de sus ofertas académicas.

Son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación... En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad fractura de la identidad universitaria (Santos, 2005, pág. 25).

6.11 Categoría razón/saber

6.11.1 Razón/saber: cognoscitiva – instrumental

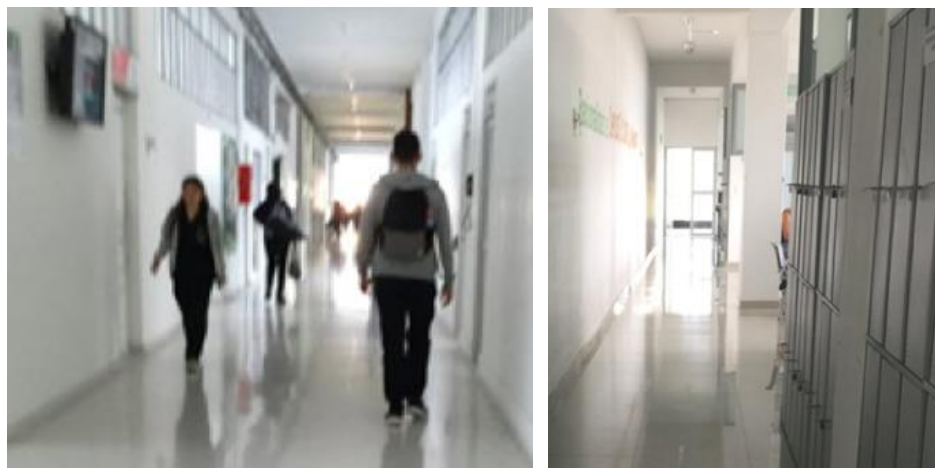
Las tensiones entre lo tradicional y la innovación siempre están presentes. Romper con años de un saber hacer las cosas de una sola manera requiere tiempo y formación. En la fundación de la UM se va rompiendo la razón tradicional de las disciplinas. En la historia de la Universidad estas rupturas se comienzan a dar en la constitución de la institución:

“[...] ya el derecho no es la única que lidera los procesos democráticos en la universidad, las coaliciones y propuestas políticas al interior se comienzan a dar a partir de la participación de las diferentes disciplinas que conforman la institución” (Directivo 1, UM).

Aún prevalecen las disciplinas en la configuración de la identidad de la UM. Ellas marcan las formas de administración y construcción de sus propuestas. Pero la evolución de la universidad va mostrando diferentes versiones de ella, una universidad basada en la tradición y abierta a otras formas que van consolidando su propio sistema argumentativo.

“Yo estoy formando pensamientos... hoy que estamos trabajando frente al pensamiento científico y todo el asunto, pero le quiero preguntar qué pasa con relación a su responsabilidad social, profesional y que pasa con relación a ese conocimiento de la utilización de ese conocimiento (Profesor 5, UM).

Foto 57. Pasillos de la Facultad de Ciencias Sociales



Fuente: fotos de Profesor 4 UM. Fecha: abril - mayo /2016.



“Corredor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: en ese momento se me vino a la mente respecto a la identidad de la Universidad y su personalidad una característica sobre su recorrido hacia la búsqueda de la iluminación, ya que es una institución de educación, así que se ve un corredor que se dirige a una puerta, es decir un camino que va de un claro oscuro hacia una puerta que donde hay mayor luz, un camino que se recorre pero no se termina. Espacios amplios iluminados con diversas puertas que se pierden en la distancia, un espacio de una institución en la cual se abren puertas y todo transita hasta más allá de lo que la vista nos alcanza” (Profesor 4, UM).

Esta es otra tensión sobre el reclamo de rescatar la universidad como “Faro de realidad” para conservar la importancia de la razón, para dar luces y mostrar caminos.

De aquí la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de “Ilustración” del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica (Ortega y Gasset, 1965, pág. 62).

Y el reclamo de profesores que ven alejada a la universidad de su contexto y esperan que en algún momento se rompa el “aislamiento” y la visión tradicional de transmisión.

En un principio, la UM era una universidad tradicionalista, tratando de conservar – cómo decirlo, de conservar muchos aspectos de la sociedad de Manizales que lo afectan o lo significan como una ciudad conservadora, ¿cierto? como políticamente correctos, de no manifestarse en contra nunca de la administración local o departamental, mantener pues su posición, muy conservadora (Profesor 1, UM).

Yo quisiera un espacio de puertas abiertas y permitirnos ser partícipes de problemas reales. Yo me aburro mucho en los discursos teóricos monótonos que vuelven y siguen, y siguen y esa yo creo que ahí en el ejercicio hice mucho énfasis en que seguimos pegados en una trasmisión de información como institución. Y generamos espacios donde somos receptores y transmisores, no coparticipes (Profesor 3, UM).

Para romper las miradas tradicionales, según los profesores participantes del estudio, la comunicación se concentra en los niveles superiores de la institución y no se crean comunidades de aprendizaje, que construyan otro tipo de mensajes. Uno de los problemas descritos por los profesores es la falta de apropiación de los principios que están claros en el líder pero se corta la relación información, comunicación para el resto de la Institución.



“Y son esquemas que hay que romper, inclusive nuestro rector diría: “Yo quiero más mujeres que participen” pero nosotras tampoco nos lanzamos. Entonces, el problema no es que sea que no nos elijan sino que no nos hacemos elegibles” (Profesora 3, UM).

“Es que con la institución sucede: pasa el efecto analizado por algún autor norteamericano que se llama el efecto del “Ceiling glass”⁴⁹ que es el “Techo de cristal” donde sitúas todas las normas institucionales, toda la estructura de la universidad y yo creo que es mucho de la realidad de la universidad latinoamericana” (Profesor 3, UM).

Foto 58. Fotografías de los rectores desde su fundación en el año 1972



Fuente: fotos Profesor 3, UM. Abril - mayo /2016. Sala de juntas de rectoría, sede principal.

Una mujer entre las 13; obviamente yo tenía que aprovechar la oportunidad que creo que la señora estuvo muy poco tiempo me iba a averiguar la historia de la señora antes de escribir pero no lo logré, pero a mí me parece que la señora es una ‘infiltrada’ ahí, en medio de todo, que no creo que haya hecho grandes desarrollos. Pero igual, llama la atención y además, pues retumba la foto. Y es el reflejo de una estructura social patriarcal “con una escasa participación femenina en los estamentos de dirección institucional”, que para mí eso tampoco es moderno (Profesor 3, UM).

El rol de la mujer en los organismos de dirección de la UM tensionan la institución que debe facilitar las condiciones para que la mujer se proyecte. El 31.8% de la planta docente de la UM son mujeres y el 30% de las direcciones son lideradas por mujeres. La

⁴⁹ Techo de cristal o Ceiling glass “es la metáfora, acuñada por los expertos en investigaciones sobre género, se refiere a la existencia de barreras invisibles que encuentran las mujeres a la hora de abrirse paso en su carrera profesional e ir progresando hacia puestos de mayor responsabilidad” (González, 2015, pág. 87)



universidad es en un reflejo de lo que sucede en Latinoamérica, donde la participación femenina en la vida pública y académica se remite a no más de 60 años atrás. Donde las posibilidades de participación se constituyen lentamente.

Foto 59. Actividad académica en la que participan estudiantes y profesores



Fuente: fotos de Profesor 2 UM. Abril - mayo /2016.

“Un proceso que se desarrolla de forma conjunta entre estudiantes, egresados, docentes y demás personas de la comunidad académica. Además, el evento es de una actividad académica cuya convocatoria es abierta y los asistentes participan de ella de manera voluntaria y movilizados por el interés de la temática, lo cual para mí representa un concepto esencial que la Universidad de Manizales defiende conceptualmente desde la modernidad y es la libertad y la autonomía” (Profesor 2, UM).

La tradición indica que hegemonía de las disciplinas y las instancias de poder que otorgan la autoridad en los cargos, con el tiempo, fueron afectadas por nuevas dinámicas, como la participación activa de los estudiantes que, en los inicios de la universidad, comienzan a crear ambientes de conflicto entre la comunidad universitaria, pero a través del tiempo fueron produciendo una cultura de la participación democrática en la UM.

6.11.2 Razón/saber: moral –práctica

La influencia en el cambio de las Leyes producto de la constitución de 1991, impactó la universidad entendiendo que ella no solo debía responder a los mandatos del ICFES.

“Era posible ser parte del sistema con propuestas que nacen de la universidad, el caso de psicología cambió las dinámicas de la calidad no como respuesta a la norma, si no como parte de la responsabilidad con la educación y el contexto” (directivo 1, UM).

La valoración de los integrantes de la comunidad y los aportes que ofrecen con su labor en la construcción de universidad consolida una visión diferente donde la centralidad no está fijada solo en quienes ostentan el conocimiento. Esto abre las posibilidades a la revaloración de otras realidades en la institución, de actores que no son visibilizados, permite que las comunidades de estudiantes reinterpreten la apertura de la universidad como una institución que se reconoce en las interacciones de quienes la conforman.

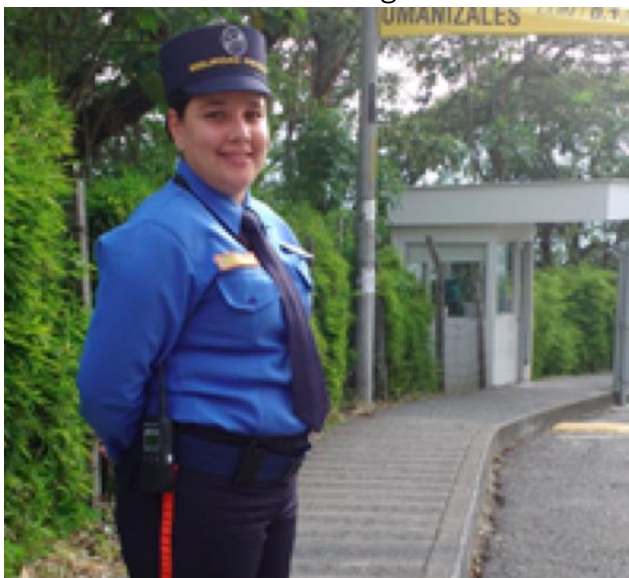
Foto 60. Plazoleta interior



Fuente: foto de Estudiante 4 UM. Marzo /2016.

“Resalto el trabajo de este señor como el de muchos de la planta administrativa, por su dedicación, esfuerzo e interés por lograr que el escenario y la planta universitaria esté en las mejores condiciones, limpia, organizada, las zonas verdes siempre podadas. Considero que con el fin de no sólo cumplir con su asignación laboral, sino por recibir a sus invitados, que en este caso seríamos los estudiantes, con el mayor de los gustos y la mejor disposición a su hogar (Universidad)” (Estudiante 4 UM).

Foto 61. Portería del ingreso de la UM



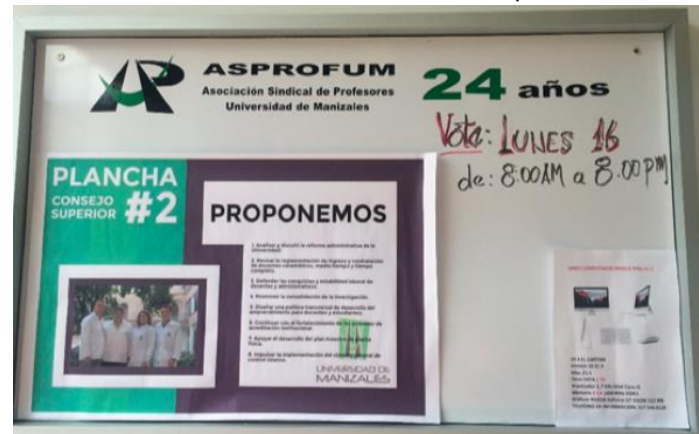
Fuente: fotos de Estudiante 4 UM. Marzo /2016.

“Expongo esta imagen porque es la cara amable, la cara humana de la Universidad, porque demuestra el interés de la planta administrativa y docente por lograr objetivos académicos pero sin dejar de lado la existencia humana, siendo formales, amables y corteses al momento de tener un contacto visual directo con el que de algún motivo o por cualquier circunstancia necesita a esa persona” (Estudiante 4, UM).

En la UM, la participación de los administrativos en los organismos de gobierno se observa en los nuevos Estatutos Institucionales, lo que hace a la UM una de las primeras universidades del País en incluir a sus técnicos y administrativos en las decisiones de la política institucional. Los sistemas de compensación son reconocidos por los profesores, como un logro de la actividad de la asociación sindical de profesores y políticas que reafirman los estímulos para el estamento profesoral.

O sea, en este momento lo que yo te decía de “¿Cómo yo me siento hoy en la universidad?” es también por lo que la universidad me ha dado y lo que yo le he dado a la institución, ¿cierto? es muy posible que muchos profes sientan que ellos no hayan recibido lo mismo, ¿cierto? en la mismas condiciones. Entonces, pienso que por eso no lo hacen tan evidente como lo hago yo (Profesor 1, UM).

Foto 62. Cartelera de las Asociación sindical de profesores UM ASPROFUM



Fuente: fotos de Profesor 3, UM. Marzo /2016.

“Elementos representativos que llevaron a captar la imagen: La Cartelera que constituye un espacio abierto de comunicación; El nombre de la cartelera refleja la existencia del derecho a la libre asociación como un valor fundamental de la institución; El tiempo de fundación de la asociación dan cuenta de la tradición y el respeto por este valor en las diferentes administraciones que ha tenido la Universidad; La publicidad de la plancha a Consejo Superior que muestra la institución como un ente con valores democráticos, donde existen los estamentos de participación de los docentes en los cuerpos directivos; El contenido de la propuesta, que pone de manifiesto búsqueda del crecimiento y consolidación de la institución de manera integral” (Profesor 3, UM).

6.11.3 Razón/saber: estético - expresiva

Las características que identifican la Universidad, se forman desde cuando nace la idea de una universidad en un contexto local que no ofrecía posibilidades de profesionalización para una clase social emergente en la década de los 70. El hecho de haberla construido como una cooperativa expresa una manera de relacionarse con un entorno que en 1972 no ofrecía ninguna posibilidad para acceder a la profesionalización, en un momento en que se pasaba del Estado de bienestar al Estado ligado al mercado, y aparece el cooperativismo como un camino alternativo con una concepción política sobre el hombre y la sociedad. Esta es una manera económica distinta de proceder, una nueva forma de institucionalidad,

empieza a dar una idea de cómo se puede ser propietario de los medios de transformación de la propia vida, y cómo se puede llegar a ser autor de su propio camino.

“Yo creo que ese es uno de los grandes hitos del 72, y narra mucho de lo que hoy incluso se alcanza a interpretar como identidad de universidad, porque esa categoría que observábamos allí de cooperativismo, hoy se observa como solidaridad, hoy se observa como tercera vía, hoy se observa como una evocación a ese comunitarismo, y a una versión posible de hacer país” (Directivo 1, UM).

“Entonces en una idea de que es una universidad que empieza de verdad a narrar cómo no resuelve solo un problema de la profesionalización que aparentemente es lo que la COOFES logra, sino que empieza a contar en Colombia que es una manera de solucionar grandes problemas mundiales o si pienso que 2 principios actuales que tiene la universidad en los cuales como proyecto de modernidad que dice la Universidad de Manizales como proyecto de modernidad, en los cuales yo siento que no son solamente retóricos; yo sé que detrás de eso viene la concepción del actual rector, ¿cierto? muy fuerte de Guillermo Orlando. Y como yo soy formado por la condición de Guillermo Orlando; entonces, para mí cuando se instaura como ejercicio desde principios filosóficos de la universidad la ‘Racionalidad y la Razonabilidad’ para mí, no es ajeno a mi construcción de universidad” (Directivo 1, UM).

Foto 63. Salas de reuniones, espacios de descanso e integración



Fuente: fotos de Estudiante 2, UM. Marzo /2016.

“Estudiantes: más mujeres que hombres, personalidad de la universidad: femenino (personalmente). Rasgos de la personalidad UM: dinámica, jovial, cautivadora, elocuente, simpática” (Estudiante 2, UM).

Para los estudiantes, estas características son pilares en su formación, las relaciones cimentadas en la empatía y la socialización. La razón/saber está presente pero no es la única que define la formación integral, el encuentro con el otro, la felicidad son aspectos que se valoran de manera importante por la comunidad de estudiantes, lo que coincide con Guillermo Hoyos cuando invocaba la historia de Colombia: “Lo que Rafael Uribe señalaba como “el único problema que en definitiva debe proponerse todo sistema de educación: la felicidad de los individuos y de las sociedades” (Hoyos, 2003, pág. 15).

Foto 64. Grupos de estudiantes en diferentes momentos



Fuente: fotos de Estudiante 2, UM. Marzo /2016.

“Un estudiante de la UM lo percibo como un joven integral, que no se limita a la ciencia, por el contrario busca complementarla con el potencial humano. Jóvenes ambiciosos y aspiracionales. Interesados por la unión. Personalmente, siento un ambiente peculiar en las instalaciones como si la gente estuviese feliz de estar allí” (Estudiante 2, UM).

Foto 65. Eventos que apoyan a micro empresarios sociales y ambientales



Fuente: fotos de Estudiante 1, UM. Marzo /2016.

“La Universidad de Manizales está comprometida con causas sociales y ambientales que se expresan en las actuaciones definidas por la dirección; este comportamiento es visible en profesores y estudiantes que, como se ve en la imagen, se vincula con organizaciones que buscan mejorar condiciones sociales y ambientales y generar sentido de responsabilidad en diferentes personas que convergen en un escenario como el que propicia en este día la Universidad de Manizales” (Estudiante 1 UM).

Otras sensibilidades, otras formas de encontrarse y de valorar los espacios universitarios, nuevas relaciones recorren los pasillos de la universidad, lo que hemos visto tradicionalmente en la academia se conforma de manera distinta. Ya no es el aula el espacio que identifica la institución, es el espacio abierto, es la silla de la cafetería, es el árbol de la esquina cuando facilita el encuentro. Lo estético expresivo está presente en el diálogo, en las obras con sentido social y ambiental en las “relaciones” entre ellos, los jóvenes, la centralidad de la figura del maestro ya no es tan significativa.

Quien se ocupe hoy de la educación en valores, lo primero que constata es que los jóvenes se mueven más en la dimensión estética que en la racionalidad iluminista. Esto no significa tanto una relación especial con el arte, sino más bien una comprensión del mundo mediante las formas sensibles, según el gusto, la relación simbólica, las microfísicas del poder en el ámbito de lo cotidiano: desde aquí todo lo demás cobra sentido para las culturas juveniles. El reconocimiento de esta primacía de la sensibilidad sobre la razón nos permite comprender la diversidad de culturas y de formas de vida,

asumidas positivamente por los jóvenes como posibles y llenas de sentido. Lo que constituye lo social, la solidaridad, la reciprocidad, y de una nueva forma lo político, se articula para el joven de hoy en el mundo de lo simbólico: en él se producen, circulan y se intercambian los más diversos imaginarios (Hoyos, 2003, pág. 19).

6.12 Análisis temático de la misión de la UM

El análisis Temático realizado a la Misión de la universidad como propuesta que contiene los propósitos comunicados y visibles como más relevantes significativos que cumple la Institución, son analizados a la luz de las Categorías: Razón/saber, Mercado y Contexto, que articulan el análisis de las identidades de las universidades latinoamericanas.

La misión puede analizarse de la siguiente manera, según las categorías propuestas:

Tabla 30. Análisis de la misión de la UM

Misión UM	Categorías
La Universidad de Manizales, desde los principios de la solidaridad, la pluralidad, la equidad y la justicia social,	Contexto
despliega su acción educativa y cultural articulando los procesos de formación de profesionales críticos, creativos y comprometidos con el país; construcción de conocimiento válido y pertinente;	Razón/saber
e interacción con el entorno orientada a la promoción del desarrollo humano y social	Contexto

Fuente: (UM, 2003).

La Universidad parte en su misión de los valores que motivaron su fundación como son *la solidaridad, la equidad y la justicia social* e incluye la *pluralidad* como apertura a los acontecimientos y las diferencias. Estos valores parten de una realidad a la que la universidad se enfrenta en el *Contexto* regional, de insuficientes recursos de una clase media para acceder a la educación superior; también son valores que se promueven en la Institución (*Contexto* interno) como ejes del desarrollo humano.

La UM define su rol principal en los términos misionales en el sentido que “despliega su acción educativa y cultural articulando los procesos de formación de profesionales críticos, creativos y comprometidos con el país; construcción de conocimiento válido y pertinente”. Estos dos retos se refieren a la Categoría *Razón /Saber*, el acto educativo y

cultural y la construcción de un tipo de conocimiento que se caracteriza por su impacto y relación con el entorno.

La formación de profesionales con capacidad crítica, creativa y comprometidos con el país centra los propósitos institucionales en personas cuyos valores y principios se relacionen y se comprometan con su realidad y la del entorno.

Las categorías Razón/Saber y Contexto, en su orden, conforman la misión de la UM, la ausencia de la categoría Mercado es producto de la concepción institucional de ser creadora de mercado y no de ser seguidora y perseguidora de este. La universidad debe hacer posible los medios para actuar por encima de los intereses que marcan las políticas del mercado.

6.1 Tensiones de la UM entre el contexto, el mercado y la razón/saber

El origen de la UM marca un principio de autonomía y libertad de pensamiento político y académico, en un contexto conservador en lo político, de una economía agrícola no industrial, con preponderancia del sector comercial y con una influencia enorme de la iglesia católica en todas las decisiones y los asuntos de importancia en la región, particularmente en la formación profesional.

La universidad debe enfrentar, en primer lugar, la forma de mantener vivo el debate entre autonomía plena y autonomía regulada, en el marco del sistema de educación superior colombiano, producto de políticas públicas influidas por las propuestas de las universidades europeas y norteamericanas.

En segundo lugar, es notoria la tensión entre la idea de universidad moderna en un mundo con dilemas, tensiones y problemas que la constituyen, de modo que no son una realidad distante, sino que reconozca las particularidades del contexto regional en el que ha desarrollado su tradición formativa. Los diagnósticos y la prospectiva regional le apuestan a una universidad geolocalizada que asuma su tradición, sus características y sus necesidades locales para evolucionar exitosamente en el futuro.

En tercer lugar, la tensión entre la forma de poner en diálogo la formación y la profesionalización, los saberes para la emancipación y los saberes útiles, a través de un debate sobre los procesos de formación propios de las comunidades populares urbanas y rurales de la región, que le permitan superar las concepciones de incompatibilidad y de contradicción entre estos propósitos y los retos actuales de la universidad.

En cuarto lugar, la concepción de calidad, entre el cumplimiento de directrices y de indicadores impuestos por los organismos internacionales y sus interpretaciones y ajustes locales expresados en las legislaciones nacionales y la búsqueda de una autonomía que parta de la autorreflexión, que facilite la intervención de comunidades comprometidas y no sometidas, en la búsqueda y la vigilancia de los propósitos institucionales.

7 Desafíos de las universidades latinoamericanas para afrontar las tensiones

Una vez analizados los tres casos elegidos entre todas las universidades latinoamericanas, según las categorías definidas, que demostraron su potencia para este análisis, propongo algunos desafíos que tienen en cuenta estas categorías y la historia de la universidad en Europa y Estados Unidos y luego en América Latina. Estos desafíos buscan, por supuesto identidades plurales, de acuerdo con el desarrollo de cada institución, de modo que me atrevo a extrapolar los desafíos porque no estoy pensando en una identidad estándar ni en una única forma de ser institución educativa.

Entre los desafíos que he encontrado puedo traer a la discusión los siguientes:

- Profundización en el conocimiento sobre Latinoamérica.
- Comprensión y maduración de los proyectos Institucionales.
- Capacitación docente e institucionalización de las propuestas curriculares innovadoras.
- Fortalecimiento de la formación política para combatir la ideologización de la Universidad.
- Maduración de los posgrados en sintonía con los proyectos integradores.
- Discusión permanente sobre la integración Latinoamericana.



- Evaluación de los desarrollos de las disciplinas, en sintonía con los saberes producidos en otros contextos por fuera de la formalidad de la ciencia y de la academia.
- Tener presentes los procesos de integración, justicia social y equidad.
- Análisis de las fronteras nacionales para afrontar los desafíos de la globalización.
- Canales de comunicación que rompan los sistemas tradicionales de transmisión de la información a sistemas de apropiación y discusión.
- Incorporación de nuevas racionalidades rigurosas en las dinámicas académicas con nuevas concepciones de estudiantes y docentes.
- Desarrollo de nuevas estéticas que permitan expresiones propias y que seduzcan públicos provenientes de la diversidad latinoamericana.
- Evaluar los desarrollos de las disciplinas en relación con los problemas sociales, culturales y económicos de cada país y de cada región.
- Asumir la justicia social y la equidad como horizonte de la formación para mantener los valores de la solidaridad y la cooperación.
- Adaptación y seguimiento de diferentes caminos para encarar las políticas de gobierno que no admiten argumentos diferentes al seguimiento de las normas y reglamentaciones impuestas para la educación superior.
- Una actitud vigilante y crítica frente la formación que responde a los desafíos de los sectores profesionales y una investigación que se adecúe a las exigencias de producción de conocimiento de un sistema de ciencia y tecnología que solamente usa sistemas de medición internacionales en el campo de la producción del conocimiento.

7.1 Hitos más representativos en la configuración de las identidades de las tres instituciones - UNILA - UCG - UM

En relación con el objetivo propuesto respecto a “Identificar hitos o elementos que representan las identidades de la universidad latinoamericana a partir del rastreo de experiencias significativas contemporáneas”, es preciso comprender que estos desafíos se derivan de los hitos o puntos álgidos de las tres Universidades estudiadas, observados en su historia, y que son momentos que marcaron significativamente la configuración de sus

identidades y se convierten en puntos de referencia y de transformación en función de decisiones trascendentes en el devenir institucional:

1. El momento de sus fundaciones.
2. Cambios en las legislaciones de la educación superior que ocasionan transformaciones en las normas institucionales y en el desarrollo de sus identidades.
3. Las presiones de los sistemas de aseguramiento de la calidad que marcan cambios estructurales, académicos y administrativos.

7.2 Primer hito, las fundaciones

Propósitos fundacionales de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA⁵⁰:

- El rescate de lo público y la eliminación de las brechas entre la educación privada y la oficial.
- La integración sur-sur.
- La contribución brasileña al sistema regional del Mercosur.
- Valorar la inserción en el Mercosur, a través del conocimiento compartido, para contribuir a la integración de América Latina, desde México, pasando por América Central y el Caribe hasta Argentina y Chile.
- Formar un capital humano con lucidez y competencia para contribuir al desarrollo y la integración cultural y económica latinoamericana, fomentando el intercambio científico y tecnológico entre las universidades y los institutos de investigación de la región.

⁵⁰ En diciembre de 2007, el Ministerio de Educación de Brasil (MEC), dirigió al Presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva, el Proyecto de Ley de creación de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. En el mes de abril de 2008, el Proyecto llega al Congreso Nacional, y fue presentado primero a la Comisión Trabajo, Administración y Servicio Público, y tuvo como ponente al Sr. Federal Aguir (PTB-SP). Entre los objetivos establecidos en el proyecto están: “Formar recursos humanos con lucidez y competencia para contribuir con el desarrollo e integración cultural y económica latinoamericana, fomentando el intercambio científico y tecnológico entre las universidades e institutos de investigación de la región; caracterizar su actuación por el énfasis en el intercambio académico y en la cooperación solidaria con los países del Mercosur y con los demás países de América Latina; ofrecer cursos y desarrollar programas de investigación en áreas de interés mutuo de los países latinoamericanos con énfasis en los recursos naturales, estudios sociales y lingüísticos, relaciones internacionales y áreas consideradas estratégicas para el desarrollo y la integración regional (Proyecto de Lei, 2009).



- Caracterizar su actuación con énfasis en el intercambio académico y en la cooperación solidaria con los países del Mercosur y con los demás países de América Latina.
- Ofrecer cursos y desarrollar programas de investigación en áreas de interés mutuo de los países latinoamericanos con énfasis en el ambiente natural, los estudios sociales y lingüísticos, relaciones internacionales y áreas consideradas estratégicas para el desarrollo y la integración regional.

7.2.1 Propósitos fundacionales de la Universidad Casa Grande UCG⁵¹

- Una formación diferente que respeta los intereses formativos de los jóvenes y sus ritmos de aprendizaje, donde ser, pensar y actuar diferente es el gran valor para encontrar en la creatividad nuevas formas de producción en el campo laboral.
- Su propuesta educativa aspira a satisfacer las necesidades de la sociedad según los nuevos paradigmas de una educación para el cambio.
- Una educación impartida a través de una pedagogía innovadora, orientada a responder a las prioridades nacionales, comprometida con la investigación y el rigor académico, atenta a las necesidades del mercado y los requerimientos del Estado.
- Una educación destinada a preparar profesionales responsables, competentes, éticos, creativos, tecnológicamente actualizados y conscientes de las complejas realidades externas (UCG, 2011).

⁵¹ La Universidad Casa Grande tiene sus orígenes en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera, la que en sus inicios formó parte de la primera Red Latinoamericana de Escuelas de Comunicación con sedes en Chile, Ecuador, El Salvador y Argentina. La primera Escuela de Comunicación de esta red se fundó en Santiago de Chile en 1979; en mayo de 1992, inició actividades en Guayaquil y luego se crearon las extensiones en San Salvador (1995) y en Mendoza (1999). La fundación innovación y desarrollo promovió la creación de la Universidad Casa Grande, sumando a su original Escuela de Comunicación (que representa el 66% de alumnos), la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo y la Facultad de Administración y Ciencias Políticas. Esta universidad nació oficialmente, previo informe favorable del CONUEP y de la Comisión de Educación del Congreso Nacional, mediante la Ley 99-30 publicada en el Registro Oficial No. 212 del 15 de junio de 1999 (UCG, 2011).

7.2.2 Propósitos fundacionales de la Universidad de Manizales UM⁵²

- Lograr la igualdad, crear riqueza, impulsar el crecimiento económico y resolver los problemas sociales de su entorno.
- Como Cooperativa de Estudios Superiores CES⁵³, o como Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior COOFES, guiada por la filosofía de la economía solidaria del cooperativismo, buscaba contribuir al desarrollo de su área de influencia, como medio de apoyo en la creación de una vida digna, a la transmisión y generación de conocimientos y promoción de innovaciones y cambios y al fortalecimiento de sistemas políticos democráticos.

Entre los fines educativos de la Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior COOFES, según aparece en su acta de constitución de 1972, están los siguientes:

- Impartir educación superior profesional o intermedia a sus socios. Previos requisitos legales y estatutarios.
- Propender por la educación cooperativa a todos los niveles.
- Facilitar a los socios el acceso a la educación Superior a niveles intermedio, profesional y de posgrado (González, 1992, pág. 4).
- A partir de la transformación en 1983 de Cooperativa a Fundación Universitaria de Manizales FUNDEMA⁵⁴, se redefine la filosofía, la misión y los objetivos como institución que impulsa el desarrollo humano y el humanismo científico:

⁵² La Universidad de Manizales, es una entidad educativa de carácter regional que comenzó su historia el 24 de julio de 1972, como Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior. En 1983, pasó a ser Fundación Universitaria de Manizales; y, finalmente, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución No. 2317 de 1992, le otorgó el reconocimiento institucional como Universidad. El lunes 24 de julio de 1972, a las 6:30 de la tarde, 200 estudiantes comenzaron clases de Contaduría Pública, Derecho, Economía y Psicología, en la sede del Instituto Tecnológico Industrial.

⁵³ CES significa Cooperativa de Estudios Superiores primer nombre que se le dio a la idea de universidad en las reuniones iniciales, precisamente en el mes de abril de 1972 se hace pública una citación a través de un volante impreso en papel periódico y a tinta roja. esta citación puede considerarse como la primera manifestación pública salida del interior de la naciente Cooperativa de Estudios Superiores CES (González, 1992, pág. 21). Posteriormente, con la creación de la Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior COOFES, se tramitó la doble personería ante la superintendencia y ante el Ministerio de educación Nacional.

⁵⁴ El 21 de enero de enero de 1983, el Ministerio de Educación Nacional expidió la resolución 0314 por medio de la cual le reconoce la personería jurídica a la Fundación Universitaria de Manizales.

Filosofía y objetivos de FUNDEMA:

- Se orienta por los principios del humanismo científico, se refleja en sus actividades académicas, administrativas y de servicio a la comunidad.
- En su concepto de humanismo, se funde el hombre educado para la investigación científica libre y sin prejuicios.
- Se adhiere a la concepción de la universidad moderna que se fundamenta en los pilares de hombre, ciencia y sociedad, con sus correspondientes conceptos de formación, docencia, investigación y servicio en permanente interacción.
- FUNDEMA: realiza una búsqueda constante de su identidad y aspira a convertirse, como institución, en el principal medio facilitador del desarrollo del hombre, de tal manera que la ciencia y la tecnología estén a su servicio.

Objetivos:

- Desarrollar en sus estamentos los conceptos de dignidad, libertad y autonomía.
- Despertar y acentuar en los miembros de la comunidad universitaria los principios del bien común y la solidaridad.
- Contribuir a la transformación de la sociedad, basada en la responsabilidad, en la participación y en el respeto por los derechos humanos.
- Promover y desarrollar la investigación científica pura y aplicada, para contribuir a la ampliación del conocimiento y la búsqueda objetiva de la verdad.
- Contribuir al desarrollo socioeconómico de la región y del país mediante diferentes niveles de formación y capacitación (González, 1992, págs. 6-7).

El día 7 de abril de 1992 el Ministerio de Educación Nacional hace el reconocimiento Institucional como Universidad de Manizales a la Fundación Universitaria de Manizales, mediante resolución N° 2317 de la misma fecha.

Los desafíos que inspiraron la fundación de las tres instituciones han marcado sus caminos, orientan sus objetivos y planes estratégicos, no transitan por un camino cierto y seguro, se presentan conflictos y diferencias significativas en su apropiación y despliegue, pero están presentes en la configuración de las propuestas académicas y de sus estructuras organizacionales.

La historia de las tres universidades es muy reciente, lo que hace que muchos integrantes estén desde el momento de su fundación. Esto hace que sean vínculos entre el pasado y el presente de las instituciones. Las comunidades van identificando las particularidades de las universidades a través de sus historias y reconocen los propósitos fundacionales como valores diferenciadores institucionales.

Para la Universidad Federal de Integración Latinoamericana –UNILA–, la integración, el Mercosur, la posibilidad de un gran proyecto latinoamericano que trascienda lo económico a través de la cultura, y el conocimiento. Para la Universidad Casa Grande –UCG–, una formación que parte del respeto por las diferencias, donde el contacto con la realidad laboral y profesional se convierte en el eje de problematización y búsqueda permanente de un hacer que dignifique el ser. Para la Universidad de Manizales –UM– su fundación responde a los interrogantes originados en su orientación cooperativa y en su propósito de democratizar la educación superior, para facilitar el acceso a las clases trabajadoras, impartir educación cooperativa como alternativa de solución al problema de la desigualdad social y económica. La formación de las clases populares y trabajadoras para que, por medio de su formación profesional, tuvieran opciones de progreso y el mejoramiento de la calidad de vida como el principal objetivo fundacional.

7.3 Segundo hito: cambios legislativos en la educación superior

7.3.1 Cambios legislativos que produjeron transformaciones en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana UNILA

En tan solo siete años de funcionamiento, la universidad ha vivido crisis profundas producto de la confrontación entre la legalidad y la configuración de una propuesta diferente, novedosa, que buscó romper las miradas tradicionales de la administración de una institución emblemática de los sistemas de educación superior en el mundo.

La búsqueda de la integración demandaba nuevas formas de organización institucional, que superaran las visiones tradicionales, jerarquizadas que no ofrecían las condiciones de

participación, donde todas las voces de toda la comunidad fueran escuchadas en igualdad de condiciones.

Esta nueva concepción de Universidad latinoamericana requería una estructura horizontal de diálogo abierto. Esto condujo a la institucionalización de la paridad o cogobierno soportado en la igualdad de participación en el máximo organismo de gobierno institucional, el Consejo Superior “Consu”, docentes 33%, directivos 33% y técnicos 33%.

El crecimiento de UNILA propició la llegada de nuevos docentes y directivos que no apropiaron el proyecto integrador y que procedían de las visiones tradicionales, representados en la figura del docente, concebido como el que conoce, sabe y está revestido de la autoridad para orientar los destinos de la institución, y que, según los recién incorporados, deben recobrar el liderazgo y el poder de decisión en el Consu.

La norma que se invoca para derogar la paridad constituida en la fundación de la Universidad, fue la Lei 9.394 (1996), cuyo artículo 56, se refiere a las “Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”⁵⁵, establece una participación del 75% de docentes, 15% de técnicos y 15% de estudiantes.

La paridad no es una forma ilegal de participación, al contrario, es una reinterpretación de una realidad que debe partir de acuerdos concertados entre todos los integrantes de la comunidad universitaria, para ejercer su derecho a participar y orientar los destinos institucionales de acuerdo con el proyecto político pedagógico institucional.

Este hecho marcó un hito en la vida universitaria de UNILA, pues los argumentos de carácter filosófico y teleológico fueron superados por la fuerza de las Leyes que ordenan y ordenan el sistema educativo, pero no necesariamente responden de manera adecuada a las particularidades de las instituciones que intentan cambiar el ethos universitario.

⁵⁵ La Ley que se utilizó para derrumbarla fue la 12796 (2013)- art. 56, de la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional (LDB), <https://www.unila.edu.br/noticias/decisao-judicial>

7.3.2 Cambios legislativos que produjeron transformaciones en la Universidad Casa Grande UCG

7.3.2.1 Las presiones de los sistemas de aseguramiento de la calidad, marcando cambios estructurales, académicos y administrativos

Para la Universidad Casa Grande –UCG–, los procesos de acreditación liderados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES, han afectado de manera significativa el funcionamiento, la organización y el liderazgo en la institución.

A partir de 2009, en respuesta a nuevas disposiciones legales y planes de desarrollo nacional, la UCG ha tenido que replantearse su visión, su misión y su plan estratégico, para consolidar aspectos relacionados con la investigación y la internacionalización.

Estos cambios en las políticas y en las normas nacionales originaron el proceso de transformación de la universidad, a partir de las disposiciones que emanan de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (Ley 0, 2010), sus respectivos reglamentos en materia legal, organizativa de la gestión institucional ocasionan cambios en la investigación, en los aspectos docentes-curriculares y en la extensión y vinculación con la comunidad. La adaptación y acomodamiento a las exigencias legales y normativas fueron realizadas para conservar las relaciones horizontales y participativas que buscan la cohesión de la comunidad universitaria, base fundamental de la propuesta educativa.

7.3.2.2 Cambios legislativos que produjeron transformaciones en la Universidad de Manizales UM

Desde la fundación de la Institución, las exigencias legales y normativas han originado sus transformaciones y estructuras organizacionales. Pasando por los cambios ocasionados en la aplicación del Decreto 80 (1980), que obligó al cambio de razón social de Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior, “Coofes”, a Fundación Universitaria de Manizales, “Fundema”.

Como resultado de su proceso de desarrollo la Fundación Universitaria de Manizales Fundema había logrado cumplir con lo exigido en el Decreto 80 (1980) Artículo 47⁵⁶, y en el Decreto 2747 (1980) en sus Artículos 7 y 8⁵⁷. Que según resolución 2317 (1992) se le otorgó el reconocimiento como Universidad a la Fundación Universitaria de Manizales Fundema, pasando a ser Fundación Universidad de Manizales.

Cada momento que fue marcado por las exigencias legislativas de la educación superior en Colombia trajo consigo cambios estructurales en la institución, en los propósitos formativos e investigativos, que direccionaron sus objetivos estratégicos, en un principio a través de las recomendaciones⁵⁸ que estableció la comisión evaluadora, en el proceso de cambio de carácter de Fundema a Universidad de Manizales. Desde 1992, la universidad inició una dinámica basada en el cumplimiento de sus compromisos con las políticas y normas del sector, fomentando una cultura de la autorregulación otorgando sentido al concepto de autonomía, base axiológica en la propuesta de universidad moderna.

⁵⁶ “Solo pueden obtener su reconocimiento institucional como universidad la entidad que tenga aprobados al menos tres programas de formación universitaria en diferentes áreas del conocimiento y acredite una significativa actividad de investigación y suficientes y adecuados recursos humanos y Financieros”.

⁵⁷ Artículo 7°. Para efectos del reconocimiento institucional como universidad, de que trata el artículo 47 del Decreto extraordinario 80 de 1980, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: a) Que al menos tres de sus programas de Formación Universitaria estén aprobados y pertenezcan a diferentes áreas del conocimiento, de conformidad con la agrupación que adopte el ICFES, teniendo en cuenta el grado de desarrollo de las ciencias o de las profesiones en el país; b) Que la entidad investigativa sea significativa dentro del conjunto de prácticas y programas de la institución, esté directamente relacionada con las áreas académicas en que se agrupan sus programa, disponga de personal científico apropiado, recursos financieros suficientes y realice publicaciones relacionadas con sus proyectos de investigación; c) Que cuente con adecuados recursos físicos y suficiente e idóneo personal docente, dicente y administrativo, todo lo cual se comprobará con el lleno de los siguientes requisitos: 1. Que del total de la carga horaria de cada programa, por lo menos una tercera parte esté atendida por personal docente con formación avanzada, o amplia experiencia docente, o experiencia profesional de reconocidos méritos académicos. 2. Que muestre tener un número adecuado de administradores y profesores con dedicación de tiempo completo a la institución, de tal forma que le permita desarrollar sus programas apropiadamente. 3. Que el estado financiero sea satisfactorio. 4. Que la entidad posea un plan de desarrollo integral, estructurado realizable para el inmediato futuro. 5. Que sus instalaciones físicas y recursos educativos sean los necesarios para sus actividades. Artículo 8° Toda solicitud de reconocimiento institucional como universidad deberá formularse por escrito al Ministerio de Educación Nacional, por conducto del ICFES, e ir acompañada de un estudio de autoevaluación. Su presentación deberá hacerla el Rector o el representante legal de la entidad interesada, quien debe estar específicamente autorizado para tal efecto.

⁵⁸ 1. Desarrollar un trabajo referido a la investigación básica en cada una de las disciplinas y áreas profesionales. 2. Lograr mayores niveles de comunicación e interacciones con pares nacionales que faciliten el desarrollo científico y la contrastación de los procesos y resultados académicos. 3. Incrementar las acciones de educación continuada y perfeccionamiento profesional a fin de mantener una permanente actualización en los avances científicos y tecnológicos de los egresados y de los miembros de la comunidad académica (Acta comisión evaluadora Icfes 17, 18 y 19 de febrero de 1992).

Tránsitos y devenires de la universidad, multiversa, pluriversa a la universidad trans–formada/transversa

Un intento de renombrar para cambiar la mirada, descubrir
y cambiar de ruta – a modo de conclusiones

Cuando compartimos vivencias, creencias, saberes frustraciones, pensares, decires y sentires, a través de la voz de los estudiantes, los docentes y los directivos de las universidades, sus relatos irritan la piel de la conciencia y enseñan realidades ricas en dimensiones, concepciones, narradas según las experiencias y los recorridos de quienes ofrecieron sus relatos que dan la posibilidad de conocer la universidad latinoamericana a través de sus historias.

Entrar a la universidad, recorrer sus pasillos, consultar algo en la biblioteca, tomarse un café en la cafetería... para muchos de nosotros son actividades habituales. Ya no nos preguntamos quiénes somos y para qué existimos, suponemos lo que hacemos y la forma como lo hacemos. No obstante, entrar en la intimidad de la universidad es una tarea

compleja que desentraña un mundo lleno de contrastes que, a simple vista, podemos sentir que son contradictorios y amenazantes.

El interés de estudiar la universidad y en especial las universidades latinoamericanas nació de las demandas a las que hoy se ve enfrentada la institución que siempre ha sido presionada para que produzca cambios y para que ella misma cambie en su interior.

Pensar en las “Identidades de las Universidades Latinoamericanas” implica tres conceptos polémicos, sensibles y con frecuencia incómodos para quienes necesitan certezas de saber qué significan, para determinar sus límites y sus posibilidades. Yo quisiera poner en tachadura estos tres conceptos polisémicos: identidad, universidad, Latinoamérica, pues no se pensaron de manera independiente. Son nociones articuladas que no pueden pensarse la una sin la otra. Y esa interdependencia permitió analizar cada una de las universidades con las que establecí un diálogo abierto.

El propósito de comprender lo que sucede en las universidades latinoamericanas a través de tres voces ofreció una riqueza fantástica, en sus prácticas, sentires, decires y pensares, atravesadas por realidades económicas, políticas, culturales que las interpelan. Se fueron revelando en ellas las formas, las percepciones y las sensaciones de las comunidades alrededor de sus vivencias.

Las universidades latinoamericanas transitan entre la razón/saber, el mercado y el contexto de diferentes formas y con intensidades distintas, de modo que su impacto no es el mismo y su posicionamiento cambia de manera importante, como producto del énfasis en una u otra categoría. La intimidad de la universidad (en singular), en su historia, revela su “deber ser” que se impuso otorgándole una “identidad” única en el cumplimiento de su misión. Si ella se desvía entra en crisis pues su norte está escrito.

Uno de nuestros pensadores de la universidad, Guillermo Hoyos Vásquez, encuentra tres acontecimientos que han motivado la transformación de la universidad:

- La novena edición de la Enciclopedia Británica, que recoge las pretensiones de la modernidad de poder encontrar en la razón la única forma posible de conocimiento verdadero y de dominio técnico de la naturaleza;
- La concepción de la verdad y de la moral que Nietzsche califica como “meros instrumentos de la voluntad de poder”;

- Y una investigación apasionante de la historia medieval, el contexto y las interpretaciones a las que da lugar la *Aeterni Patris* de León XIII. “MacIntyre descubre que ya en la época de Tomás de Aquino y en la universidad de su tiempo se había presentado una situación muy semejante a la actual, ante la urgencia de relacionar dos tradiciones inconmensurables” (Hoyos, 2003, pág. 16).

Estas son posturas antagónicas que ponen en debate las intenciones formativas e investigativas de la universidad, y que se suman a otros cuestionamientos fatalistas frente a los desafíos y los cambios que ella está en capacidad de provocar. Algunos directivos y pensadores de universidades escribieron tesis y ponencias sobre ese horizonte crítico de la universidad como: ¿La universidad a la deriva? (Orozco, Parra, & Serna, 1988), “La crisis de la idea de universidad” (Casanova, 1989), Ocaso de las universidades (Mayz Vallenilla, 1982), La universidad por hacer (Ricoeur, 1964), o la universidad en ruinas (Trindade, 1999), A universidade numa encruzilhada (Buarque, 2003).

Son diferentes formas de llamar la crisis que señala a una institución confundida, sin norte, con un futuro incierto, que no garantiza que podrá durar otros nueve siglos, si tomamos la fundación de una universidad occidental en el siglo XII, con la fundación de la *Universitas scolarium*, en Bolonia. En ese momento, fueron los estudiantes quienes gobernaron y administraron y el saber estaba centrado en la búsqueda de sus profesores. O la *Universitas magistrarum* en París, donde fueron los maestros quienes tenían el poder de la enseñanza, cuyo interés era la teología católica. O el *Studii Salmantini* en Salamanca que fue abierta a todos y que como la de París y la de Oxford, se centró en las ciencias jurídicas, y no en teología como la de París. Las universidades de Oxford y de Cambridge son colegiadas porque se conforman por acuerdo de varios colegios británicos.

Cada momento de la historia le ha reclamado a la universidad una función de acuerdo con los intereses de los gobiernos. Las tensiones históricas se han dado en la lucha entre maestros, estudiantes, Estado, iglesia y mercado. Sus fines se mueven entre la enseñanza, la formación, la profesionalización, las investigaciones útiles y las investigaciones (Lyotard, 1991). La profesionalización versus la alta formación que puede ser religiosa, laica o que busca la formación del hombre culto o de la burocracia. Para Ortega y Gasset (1965), la enseñanza universitaria debía integrar tres funciones, la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica.



Para Newman (1956), de igual forma, todas las ramas del conocimiento deben estar presentes en ella, aunque el conocimiento filosófico constituye su verdadera cultura. Esta cultura, en unión con el conocimiento que produce, puede ser buscada sin tener en cuenta el aspecto utilitario, obteniendo como resultado de un conocimiento liberal. Además, el aspecto religioso y la concurrencia de la Iglesia son indispensables.

Para Jaspers, el estar penetrado de la idea de universidad constituye un elemento de una cosmovisión y, por tanto, una interrupción en la comunicación. En consecuencia, el asumir el ideal está en contradicción con la idea de universidad. A la universidad no debiera interesarle el interpretar cabalmente la cosmovisión, sino el rendimiento científico y el nivel espiritual que sus hombres pueden alcanzar cuando se comunican existencialmente. Por ello, afirma enfáticamente que la universidad: se distingue de las fuerzas sectarias y eclesiásticas, de todas las fuerzas fanáticas que quieren imponer su cosmovisión, y desarrollarla dentro de sus dominios, en que sólo quiere prosperar libremente y prefiere hundirse en lugar de protegerse cuidadosamente contra una espiritualidad que le es extraña (Luque, 1994, pág. 117).

Según Jacques Derrida (1983), Kant sitúa la facultad de filosofía, lugar del saber racional puro, lugar en el que se reúnen el sentido y la autonomía de la universidad, por encima y fuera de la formación profesional, pues el esquema de la razón pura está por encima y más allá del esquema técnico. Nietzsche (Nietzsche, 1990) condena la división del trabajo en las ciencias, las finalidades profesionales de la universidad. Cuanto más se hace en el ámbito de la formación, tanto más hay que pensar.

“¡No sólo hay que tener puntos de vista sino también pensamiento!” (Derrida, 1983). Y Heidegger (1996) deplora la organización técnica de la universidad porque su especialización estanca. Condena, también, la compartimentación disciplinar y el “adiestramiento externo con vistas a un oficio”, “cosa inútil e inauténtica” (Derrida, 1983, pág. 11).

Los modelos

Cada modelo de universidad ha dejado sus rasgos propios que han influido las estructuras académicas institucionales, los tres modelos que en diferentes momentos

introdujeron formas de hacer y de ser se convirtieron en sellos que aun conservamos con mayor o menor grado de intensidad en nuestras instituciones latinoamericanas son:

La universidad francesa

Es la llamada universidad napoleónica, que es una universidad centralizada, burocrática y jerárquica, es un organismo del Estado que determina los planes de estudio y la selección de sus profesores, una universidad profesionalizante que se organiza por facultades; su finalidad es una formación ideológica y política al servicio del Estado. Esta universidad, desde 1808, mantenía estos propósitos, y solo hasta 1968, con la *Ley Faure*, se transformó en una universidad abierta, pluridisciplinar, autónoma académica y financieramente, e introdujo la participación de un cogobierno de los estudiantes. Aquí, se demuestra una influencia de doble vía, pues Latinoamérica debe gran parte de su institucionalidad universitaria a la influencia de la universidad Napoleónica, pero esta universidad europea pudo transformarse por la influencia del movimiento latinoamericano de Córdoba en 1918 (Tünnemann, 1998).

La universidad moderna

En la actualidad, es uno de los modelos que conserva su ideario en nuestras universidades latinoamericanas, debe su nacimiento a Guillermo Humboldt, que introduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario: “una comunidad de investigadores que enseñan haciendo usos principalmente de la mayéutica socrática, es decir, el aprendizaje que produce como resultado de la incorporación activa en el quehacer científico bajo la dirección de un maestro investigador” (Tünnemann, 2003, pág. 35). La ciencia objetiva y la formación subjetiva permiten construir un proyecto de nación que rechaza los fines utilitaristas, puesto que en la universidad no pueden prevalecer las pretensiones estatales ni económicas.

La universidad norteamericana

Sigue el modelo alemán combinado con el modelo de la universidad moderna. En 1876, el empresario filántropo John Hopkins, en honor de quien se fundó la Universidad John Hopkins, introduce la investigación–docencia pero con la característica que es una

investigación aplicada (ingenierías–tecnologías) y en la docencia se instaure el seminario. Solo con el tiempo, la influencia del pedagogo John Dewey y la relación estudio–trabajo, entró con fuerza en la formación profesional y su relación con los entornos económicos y laborales. La *unidad de gestión* es el departamento que responde con más celeridad a las demandas de la sociedad, aumenta la flexibilidad curricular, facilita el trabajo en equipo y descentralizada la toma de decisiones, puesto que es una universidad corporativa (Tünnermann, 2003).

En la universidad norteamericana, se origina el primer cambio en la denominación de la Universidad, como se le había conocido, pues se introduce el nuevo concepto que el ex presidente de la Universidad de California, Clark Kerr (1945), llamó Multiversidad. El cambio radicó en una expansión de la matrícula para favorecer el ingreso de los veteranos de la guerra que se insertaron en una sociedad que ya no les garantizaba el trabajo laboral.

La universidad latinoamericana

Desde la colonia, siglos XVI y XVII, la universidad en Latinoamérica tuvo como propósito único la lealtad a la corona y la enseñanza de Aristóteles y Santo Tomás. La Universidad de Bolonia, a través de la Universidad de Salamanca, forma y delinea la estructura de la universidad de la colonia, pero sin el protagonismo que en Europa tenían los estudiantes. La universidad de la colonia se creó en función de las clases dominantes y reprodujo los sistemas de la cultura ibérica que se mantuvo al margen de la revolución industrial y científica. Fue clasista y se mantuvo al margen de la revolución independista a pesar de que en ella se formaron muchos próceres. A finales del siglo XVII, cambió el énfasis en la educación producto de la expulsión de los jesuitas de España y de las colonias, se introdujo la enseñanza de Descartes y de Newton, se crearon las cátedras de física experimental, química y matemáticas y se aumentó el control del Estado sobre la universidad. En el siglo XVIII, ya había 26 universidades en Hispanoamérica y, con la influencia de Manuel Godoy y José Bonaparte, se introduce el modelo francés, se seculariza la universidad y se pone el énfasis en la profesionalización; el control pasa al Estado y la unidad de organización son las facultades (Tünnermann, 2003).

Mientras en Latinoamérica se da el cambio de la universidad de la colonia a la universidad republicana, donde ingresan las elites de criollos, la aristocracia tradicional con



mestizos, mulatos y otros sectores de la burguesía urbana. En Brasil, no hubo fundación de universidades en este período, fue la universidad portuguesa de Coímbra la que asumió el rol formativo de la colonia y tan solo hasta principios del siglo XX se logra la fundación de las primeras universidades. La Universidad Republicana, que sustituyó la Universidad Colonial, por otros esquemas importados de Francia, pasó del esquema “traspaso cultural” al “préstamo cultural” (Tünnermann, 2003, pág. 66).

La universidad latinoamericana, a principios del siglo XX, se enfrenta a un rápido crecimiento de las ciudades, a la expansión de la clase media producto de la proletarización originada por la industria, se ve confrontada por uno de los movimientos más significativos en la búsqueda de la transformación de una institución emblemática, jerárquica y tradicional. El movimiento de Córdoba, también llamado “La conciencia dramática”, buscó romper los muros de una institución que en su momento fue calificada como anacrónica por estar alejada del pueblo y en la que solamente tenían cabida las clases altas. Este movimiento buscó transformar la universidad desde sus bases, para desestabilizar una institución que aún era colonial, que ya no era liderada por los colonizadores sino por su colonialidad, con el propósito de ser una institución evangelizadora, atada a la iglesia y republicana por ser instrumento del Estado para la formación de las clases dirigentes, elitista y alejada de las necesidades de la sociedad.

Estos modelos introdujeron diferentes compromisos y debates en la universidad, a lo largo de su historia, es por ello que el presente estudio buscó comprender las “Identidades de la Universidad Latinoamericana entre la Razón/Saber, el Mercado y el Contexto”, para comprender las tendencias de la universidad que la han propuesto asumir retos con las limitaciones propias de sus estructuras y sus formas de posicionarse.

Las identidades son “relaciones a las cuales se les dota de contenido de acuerdo con su permanente construcción histórica” (Escobar A. , 2007, pág. 16), estas relaciones configuran identidades en las universidades latinoamericanas, en medio de los debates históricos que marcan tendencias y retos, que hacen posible identificar en un mismo espacio-tiempo marcaciones hacia una categoría, *Razón/Saber, Mercado y Contexto*, una con mayor intensidad que otra, sin que ello la defina y la constituya o la cierre de manera definitiva.

El entrecruce de las categorías y las subcategorías emergentes hacen visibles tendencias hacia ciertas representaciones de universidades marcadas por rasgos particulares y transitorios:

- *La tendencia hacia la representación de una Universidad Colonizada / Colonial*, que no desaparece y que se encuentra incrustada en las estructuras, en los académicos y en los estudiantes que buscan certezas y verdades para enfrentar un mundo que está fuera de la institución y que se comporta según sus percepciones de manera distante.
- Una institución con un “deber Ser” fundada en principios y valores que la constituyen y la interrogan, con un “origen tácito, un acuerdo silencioso del que todos forman parte y al que todos pueden recurrir con el fin de legitimar lo que en su nombre sea dicho” (Vélez, Jaramillo, Ramírez, & Aranzazu, 2002, pág. 57).
- Una universidad encaminada a unos fines, arraigada en las filosofías humanistas, donde reina la soberanía de las disciplinas y de la ilustración. Una docencia que transita de una relación intersubjetiva mediada por saberes como verdad, que parte de un acercamiento entre estudiantes y maestros mediados por un conocimiento técnico y disciplinar
- Unos fines de la educación superior, sujetos a principios o modelos de universidad a partir de la implantación de la universidad de la colonia hasta la actualidad cuando se configuran otros actores que le otorgan sus funciones según las leyes del mercado.

Los desafíos de la investigación como construcción de conocimiento en la universidad se va convirtiendo en un mito que no da cabida a la creación, pues el estatuto de verdad está instituido a través del conocimiento disciplinar, que no se cuestiona en nuestras universidades. Este es un conocimiento formalizado que viene de afuera y se debe esperar que otras comunidades lo modifiquen para que nuestra universidad se adapte.

La tendencia hacia la representación de una universidad
corporativa/empresarial

La universidad corporativa, que pretende ofrecer fuerza de trabajo calificada a la empresa, depende de los poderes económicos y del mercado que define sus fines formativos e investigativos. Se afianza cuando los poderes económicos ingresan a la universidad y la



comunidad académica no los alcanza a percibir y, por el contrario, ve una dependencia necesaria de estos poderes para responder a las prioridades que dicta el mercado.

¿Cómo la educación superior en Latinoamérica dejó de ser una posibilidad democrática inclusiva y se tornó en una dificultad financiera en la política pública del Estado y es presentada con otros servicios como la salud, la cultura y la recreación en el denominado “gasto social” como insostenible? ¿Es una realidad o una conjetura engañosa construida transfinancieramente para lograr un mayor rendimiento económico a partir de las necesidades sociales creadas en las sociedades contemporáneas? (Montoya, Vélez, & Viafara, 2013, pág. 156).

La relación mercado – universidad define los fines formativos y profesionalizantes que se deben ofrecer como un recurso humano competente de acuerdo con las prioridades de los sectores económicos.

La educación pasa de ser un derecho a convertirse en servicio público, lo que desvanece las diferencias entre lo público y lo privado, y deja su regulación a la oferta y la demanda. En esta forma, la educación, y especialmente la educación superior, ya no es garantizada por el Estado, sino que es una opción para quienes pueden acceder a ella (demanda), y este “servicio” es suministrado por instituciones privadas que se lucran de su prestación y por instituciones públicas que cada vez tienen menos presupuesto y deben acudir al cobro de la matrícula como única forma de supervivencia.

- Los sistemas nacionales de educación superior en Latinoamérica están interpelados por sistemas transnacionales de ciencia y tecnología que imponen sus indicadores y sus sistemas de medición más allá de los problemas locales y los recursos disponibles.
- Aparecen, entonces, nuevos actores que desplazan a las universidades en su compromiso con la producción, transmisión de conocimientos y cualificación del talento humano. Se trata de institutos privados de investigación y capacitación que ofrecen servicios a las empresas.
- Cambian los sistemas de asignación de recursos, se financia la demanda y no la oferta, abriendo la posibilidad de que los gobiernos financien la educación privada.
- La excelencia académica se establece a través de sistemas de aseguramiento de la calidad que garanticen el cumplimiento de indicadores cada vez más homogéneos en toda Latinoamérica.



- La actividad docente responde a criterios de eficiencia y eficacia en el cumplimiento de sus labores, responde a la formación bajo criterios técnicos que se traducen en competencias y a la producción de conocimientos útiles.

La tendencia hacia la representación de la universidad
decolonial/plural

- Una universidad donde surgen nuevas voces, que proponen una investigación situada para reconocer los espacios que habitamos, los lenguajes y las relaciones que nos determinan en nuestra realidad sujeta y sujetadora de realidades particulares y diferentes a las teorías que buscan explicar una realidad distante.
- Una universidad que reconoce la fuerza del arte del discurso de imaginación y la creación que no contrapone el saber que se construye científicamente y en los ámbitos de la creación como la fantasía, el sueño, la imaginación...
- Donde se problematiza, se pregunta, se contextúa una realidad según los saberes que transitan en la universidad.
- Un docente que es consciente de los discursos que lo determinan como mediaciones simbólicas, que movilizan imaginarios y cerramientos que marcan la vida universitaria y las relaciones de los sujetos. Un discurso que es capaz de poner de relieve lo que se dice y lo que “no” se dice en las relaciones entre las disciplinas los encuadres de un saber objetivado y los saberes y prácticas que son propias de los contextos universitarios en una América Latina diversa.
- Una universidad que en sus prácticas múltiples abre un debate que puede partir de la verdad acuñada por la ciencia, por las opiniones personales, las experiencias de vida, los silencios temerosos o los silencios. En la experiencia, no hay simetrías ni un debate científico cerrado, se abre a lo que somos, diversos, diferentes, anecdóticos, dispersos.
- Rescatar la autonomía de pensamiento, la fantasía y la creación de sueños para no acceder a puertos seguros de conocimiento, para superar las ideas universalistas impuestas por otras realidades que no tocan los problemas del entorno situados históricamente.

- Superar la idea de conocimiento unívoco monolítico y universal que se arroga la potestad de dar cuenta de toda la realidad sin que tengan cabida el arte, la intuición la fantasía la creación y la imaginación.

Estas representaciones de universidad están presentes en un devenir constante en nuestras universidades latinoamericanas, pues ninguna de ellas se encuentra en su estado puro e indivisible, de modo que son una suerte de mestizaje y de acoplamiento transitorio que las orienta a unas finalidades interpeladas por otras fuerzas tendenciales entre las categorías *Razón/Saber*, *Mercado* y *Contexto*. Las universidades latinoamericanas están en tránsito, son formadoras de identidades y son producto de las relaciones que en ellas se tejen con la fuerza de identidades múltiples.

Los intentos de unificación de una idea de una universidad latinoamericana para Latinoamérica, según las políticas de los sistemas de internacionalización de la educación superior o de educación de tercero y cuarto nivel, de acuerdo con la clasificación Internacional Normalizada de la Educación –CINE, 97– (UNESCO, 2013). Las universidades buscan, a través de la estandarización y la homogeneización de los sistemas, crear una visión unificadora de la formación y la “cualificación” que se ajuste a los parámetros internacionales bajo los mismos criterios de evaluación, para garantizar la consolidación de una estructura de calidad y de cumplimiento de indicadores globales, que sintonizan a América Latina con el mundo.

Esta fuerza de la estandarización es contradicha por una América Latina diversa y plural y las universidades latinoamericanas diversas y plurales, que han construido sus identidades entretejiendo sus historias. Por eso, el presente estudio no buscó hacer un análisis detallado de las identidades de las culturas latinoamericanas, pero sí buscó articular los transcurso de las identidades que han marcado el devenir histórico de Latinoamérica para cruzarlas con los momentos, hitos o reformas significativas de sus universidades.

Momentos de intersección entre el sujeto latinoamericano y la configuración de la universidad latinoamericana

Según Jorge Larraín (1994), se dan cuatro momentos cruciales en las configuraciones de la “identidad” latinoamericana, el primer momento es de tensión en la construcción de la

“identidad” latinoamericana, está amarrada a la colonización con la consiguiente pérdida de las identificaciones de los indígenas con lo que ellos eran, para convertirse en “otros” inferiores. Las Universidades de la colonia fueron parte fundamental en la constitución y la consolidación de una “identidad” en singular, que establecía el mundo de lo superior y el mundo de lo inferior, pues ella reproduce “las raíces mismas de la alienación y la dependencia cultural que padecen los pueblos latinoamericanos. La enseñanza impartida en sus aulas, señalan, tenía un propósito “domesticador” más que formativo” (Tünnermann, 1991, pág. 22).

El segundo momento es “la crisis de la independencia y el período de constitución de los estados nacionales a comienzos del siglo XIX” (Larraín, 1994, pág. 34). Aquí se da una clara influencia de la racionalidad científica de Europa, pues fueron la razón y el liberalismo, los que marcaron las formas de actuar y pensar. De igual manera, la universidad es fiel calco de la universidad francesa, la concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la separación de la investigación científica y la constitución de instituciones politécnicas (Tünnermann, 1991).

Un tercer momento ocurre entre 1914 y 1930, producto de la primera guerra mundial y concluye en la gran depresión que se inicia en 1929, se consolida, entonces, un cambio en la pérdida de poder de las clases ricas y de los terratenientes de la época y la emergencia de una clase media desafían el orden establecido. Los intelectuales comienzan a separar la identidad latina de la identidad europea que, según Larraín (1994), es producto de la colonización. El latino se comporta de manera “resentida” y tiene un espíritu débil que oscila entre la monotonía y la violencia, la ternura y la rudeza, la pasividad y la melancolía. Esta época marca uno de los momentos más emblemáticos de las universidades latinoamericanas, el movimiento de Córdoba que la transforma en su estructura, gobernabilidad, relaciones de poder y participación, pero, a su vez, se le critica que los cambios estuvieron alejados de los problemas sociales de la época. Se dice que es una universidad que vive en función de sí misma (Rama, 2006).

Un cuarto período en los análisis sobre la configuración de la “identidad” latinoamericana para Larraín (1994) se da en los años 70, cuando la radicalización de las



clases populares y los golpes militares dados en el cono sur producen nuevas corrientes que arriesgan vías diferentes para identificar el ser latinoamericano.

Una corriente busca rescatar las raíces ancestrales a través de una esencialidad que debe ser recobrada, en contraposición a una corriente que busca construir una identidad latinoamericana a través de su integración.

Primero, está el pensamiento de algunos intelectuales de izquierda que, en medio de una crisis intelectual, recurren a una reevaluación de las tradiciones indígenas. En segundo lugar, aparece el pensamiento religioso de intelectuales más tradicionales que enfatizan la influencia católica sobre la cultura mestiza formada en los siglos de la Colonia. Tercero, el impacto del postmodernismo en América Latina ha dado mayor credibilidad al relativismo cultural y ha proporcionado nuevos argumentos contra el logocentrismo y totalitarismo del pensamiento occidental (Larraín, 1994, pág. 49).

La universidad para esta época atraviesa su segunda reforma (Rama, 2006) centrada en la expansión de la matrícula de clases populares, mayor crecimiento de la universidad privada, nuevos marcos legales que introdujeron propósitos alejados de las discusiones de los intelectuales de la época preocupados por el transcurrir latinoamericano.

La aparición de nuevos actores, la transformación en las bases sobre las cuales se articulaban las políticas públicas que en esta época apoyaron la expansión de la educación superior privada, la crisis de las instituciones de educación superior públicas, y el proceso de masificación de la educación, y el ajuste del mercado a las exigencias de las nuevas demandas sociales. Con ello desapareció el tradicional patrón de las universidades públicas de la región (Rama, 2006, pág. 7).

Pensar en la actualidad la sociedad latinoamericana remite a pensar en los procesos de globalización que tejen nuevas relaciones entre la región y el mundo global.

Pensar quiénes somos los latinoamericanos hoy en día, en tiempos de la globalización. Se trata, nuevamente, de la eterna pregunta por la identidad, que ha movilizó gran parte del pensamiento filosófico en América Latina durante los últimos 200 años. Sólo que la respuesta a esta pregunta ya no puede venir marcada por representaciones de tipo esencialista que establecen diferencias “orgánicas” entre los pueblos y las territorialidades. Por un lado, la industria de la información ha saturado a los países latinoamericanos de películas, videos, libros, exhibiciones, aparatos electrónicos y

espectáculos multimedia provenientes del extranjero, creando territorios supranacionales en donde se borran las fronteras entre “ellos” y “nosotros”. En estos espacios, la oposición entre lo propio y lo ajeno se desdibuja en la medida en que los bienes culturales o de consumo son des(re)territorializados, es decir, arrebatados de sus contextos originarios e integrados a nuevas localidades globales (1998, pág. 4).

Aparece un nuevo concepto ante el fenómeno de una hibridación cultural que no exigen salir del territorio o de migraciones físicas ante la llegada de mediaciones técnicas y tecnológicas que posibilitan nuevos encuentros culturales, “Este fenómeno de las identidades *transversas* y los espacios intermedios desafía las representaciones monoculturalistas de Rodó (el “sajonismo” y la “latinidad” como unidades orgánicas expresadas en la pureza del lenguaje)” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, pág. 4).

Zigmunt Bauman habla, en este sentido, de un pensamiento de la ambivalencia, en el que se asume que la vida social contemporánea se encuentra traspasada por la plurivalencia, la dicotomía, el perspectivismo y la mezcla de elementos antitéticos que no se resuelven en una síntesis. Y continúa afirmando que en la modernidad líquida las identidades son semejantes a una costra volcánica que se endurece, vuelve a fundirse y cambia constantemente de forma. El autor plantea que éstas parecen estables desde un punto de vista externo, pero que al ser miradas por el propio sujeto aparece la fragilidad y el desgarramiento constante (Cárdenas, 2013, pág. 167).

Hoy, el sujeto latinoamericano no busca de manera lineal y racional un deber ser a través de una identidad unificada. Por el contrario, está atravesado por múltiples relaciones, que se manifiestan de manera diferente que no se anclan sino que devienen. Las instituciones universitarias, conformadas por sujetos que transitan entre los discursos que la sujetan y las interpelaciones que ellos hacen, se trans-forma, se adapta, subvierte el orden, rompe y se instala. Lo cual exige “abandonar los códigos binarios con los que trabajaba la racionalidad moderna para avanzar hacia un pensamiento de la hibridez, en donde sea posible conceptualizar la coexistencia de tiempos, espacios y situaciones aparentemente inconmensurables” (Cárdenas, 2013, pág. 166).

Las universidades latinoamericanas enfrentan los desafíos del presente siglo, interactúan y se relacionan con identidades latinoamericanas “transversas”, “híbridas”, “costras volcánicas”, transitan de lo Uni, Multi, Pluri a una Universidad Trans-formada/Transversa.

De la uni–multi–pluri a la universidad trans-formada/transversa

¿con qué lenguaje hay que romper? ¿Qué hay que rechazar para acceder a un nuevo lenguaje? Ningún lenguaje es fácil de adquirir. Al lenguaje transdisciplinario hay que conquistarlo, experimentarlo.

Roberto Juarroz

El significado de la perspectiva de las universidades en relación con una perspectiva decolonial de saberes, prácticas, vocaciones pertinentes a la orientación de nuevas relaciones de la universidad con la cultura regional, que conforma el segundo objetivo específico de la tesis, alude al asunto de las identidades, “Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él” (Hall 2003 en Restrepo, 2014, p. 107). El poder de la palabra *universidad* entraña raíces que aluden a un sistema de significados, *uni* proviene de la raíz indoeuropea *oino* que significa unicidad, que no admite división. *vers* proviene del verbo latino *vertere*, que significa doblar, desviar, hacer girar, y la desinencia *dades* es un sufijo latino que significa cualidad, “cualidad de girar hacia uno”.

Una universidad que siempre está en condición de ella misma es considerada coherente, se posiciona sin contradicciones, orientada a unos fines a través de su misión, y sus funciones son claramente definidas, con límites entre el contexto interno y el externo al cual observa e interpela mediante el conocimiento que transmite y produce. Esta es una universidad cimentada en la Razón/Saber, que asume el conocimiento como verdad.

Figura 14. Representación de la Universidad



Fuente: Elaboración propia.

Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido. La organización universitaria y el ethos universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento (Santos, 2005, pág. 25).

En 1945, en la posguerra, se cambia el significado de la unicidad por el de cantidad. La identidad comunicada se orienta a su expansión en cantidad de estudiantes que ingresan y

que rompen con el tipo de estudiante que venía ingresando a la universidad. Las funciones y la misión de la universidad se mantienen pero se amplían a un público extenso, y se llama, entonces, *multiversidad*, que hace alusión a multitud (virtud de lo múltiple).

La capacidad de la *multiversidad* para afrontar la producción de conocimiento y la formación del talento humano en un proceso de globalización, según Patiño (2017), determina la capacidad de los países para hacer frente a la nueva economía mundial.

Figura 15. Representación de la Multiversidad



Fuente: Elaboración propia.

Se trata de un proceso global y es esa la escala en que debe ser analizado. El desarrollo de la educación universitaria en los países centrales, durante los 30 o 40 años posteriores a la segunda guerra mundial, se apoyó por un lado en las conquistas de la lucha social por el derecho a la educación, manifiestas en la democratización del acceso a la universidad, y por otro lado, en los imperativos de la economía que exigía una mayor calificación de la mano de obra en los sectores clave de la industria (Santos, 2005, pág. 17).

La *pluriversidad*, término en el que el prefijo *pluri* introduce la noción de más de uno o de varios, sin llegar a ser numeroso, trae consigo la posibilidad del estudio de nuevos conocimientos y algunos cambios en las estructuras, como es el caso de la universidad francesa, producto de la aplicación de la Ley *Faure*, que dio uno de los primeros pasos hacia un conocimiento y unas estructuras llamadas pluriuniversitarias.

La ley de 1968 planteó su relación con las nuevas universidades. Las antiguas universidades no proporcionaban un marco para la integración a ellas de los IUT, pero las nuevas universidades pluridisciplinarias sí proporcionaron una estructura para su incorporación a ellas como “unidades de enseñanza e investigación” (UER) (Tünnermann, 2003, pág. 45).

Un conocimiento pluriuniversitario rompe las fronteras del claustro. Es un “conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar” (Santos, 2005, pág. 26). Confronta los otros tipos de conocimiento pero se mantiene en los márgenes. Aún las universidades no hemos encontrado el camino para articular el conocimiento que interpela la formalidad y las jerarquías de las instituciones, para organizar un conocimiento pluriuniversitario, en el que se produzca una “ecología de saberes” (Santos, 2005).

El conocimiento pluriversitario tiene influencia en las alianzas con todos los sectores sociales, cooperativos y solidarios. Es el producto de las alianzas con ONG y con sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad. Este conocimiento es producido en la relación entre universidad y la industria con propósitos útiles que son el conocimiento mercantil.

La *pluriversidad* es una institución con múltiples presiones, entre lo público y lo privado, entre su función social y su función de producir bienes comercializables; es una institución que se abre a nuevas posibilidades para mantenerse en la esfera de lo internacional, donde circulan exigencias heterogéneas, entre organismos internacionales y comunidades civiles que le reclaman un mayor compromiso con la solución de problemas sociales, políticos y económicos. La *pluriversidad* se abre y se resiste, apelando a la autonomía académica y administrativa, a sus raíces que le otorgan una condición de supremacía ante las contradicciones que en ella se dan. Las alianzas que se tejen en distintas direcciones la hacen una institución diversa pero que sigue buscando una dirección que articule con sentido las múltiples demandas.



Figura 16. Representación de la Pluriversidad



Fuente: elaboración propia.

En los últimos veinte años, la universidad sufrió una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y con la transición que está en proceso, del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía (Santos, 2005, pág. 37).

La universidad no puede seguir resistiéndose a nuevas miradas para comprender lo que sucede y para tomar acciones que contribuyan a un nuevo posicionamiento en la sociedad. En Latinoamérica, el mundo de la universidad es heterogéneo. No podemos ni debemos poner bajo el mismo prisma la forma como se compone y la manera como se instalan las instituciones en sus localidades, de modo que nos identifiquemos bajo una misma red de conceptos que invitan a pensar que debemos tener las mismas características, pero estas se van configurando en una red que se va jerarquizando, clasificando y cualificando. Pero la realidad es otra. Cada universidad, con sus diferencias, se compone de amalgamas de factores que la representan y la identifican con propiedades múltiples, con atributos que se

despliegan en cualidades particulares que la diferencian y la relacionan. Es un devenir entre lo que las universidades quieren ser, lo que van siendo y lo que otros quieren que sean.

Las identidades de las universidades latinoamericanas (en plural) no son... están siendo, son interpeladas de diferente formas y con diferente intensidad, pero están atravesadas por las categorías razón/saber, mercado y contexto. Por eso, se debe superar la idea de una universidad única indisoluble, que busca los mismos propósitos y que debe responder a los mismos desafíos de igual manera. No es posible una identidad de lo idéntico, de lo igual, de la esencia estable y eterna. Una “identidad”, en su sentido tradicional, es “una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna” (Hall, 2003, pág. 18).

Existe una tendencia a abordar el debate sobre la identidad en oposición directa a los enfoques esencialistas y anti-esencialistas. Hall arguye una tercera posibilidad: una crítica de la interpretación de la identidad como una posición fija y naturalizada sin asumir que, en consecuencia, la identidad es volátil y subsumida a la voluntad del individuo: “Así, no existe una identidad fija, pero tampoco la identidad es un horizonte abierto del cual simplemente se escoge (Hall, 1999, en Restrepo, 2014, p. 106).

Según la identidad como dinámica de lo propio, es preciso resaltar que no hay una universidad que se vaya constituyendo en un horizonte homogéneo. Las identidades de las universidades latinoamericanas no se identifican con una forma única y estable de su estructura y su funcionamiento, pero se hacen cerramientos provisionales marcados por el contexto, la razón/saber y el mercado. “En La identidad se dan ‘cerramientos provisionales’ que tienen el efecto de hacer aparecer a las identidades como si fuesen terminadas y estables” (Restrepo, 2014, pág. 103). Las universidades latinoamericanas no son instituciones estables. Quieren serlo, aparentan serlo, pero la realidad hace visible las múltiples interpelaciones que en ellas se van gestando. No es posible pensar las identidades sin reconocer las diferencias y las particularidades de las instituciones en medio de las presiones que buscan la homogeneidad institucional. “El proceso actual no conduce a la revisión de cuestiones identitarias aisladas, sino a encarar con más realismo la heterogeneidad, la diferencia y la desigualdad” (García-Canclini, 1999, pág. 56).

Cuando las universidades se involucran con su localidad y comprenden lo que sucede en ella, señalan las injusticias, las desigualdades, las opresiones, construyen una conciencia crítica para recomendar los puntos de sutura (Hall, 2003), o las articulaciones provisionales

entre los discursos del Estado, la comunidad, la empresa-mercado, la ciencia y los saberes, con las prácticas que se dan y que deben estar en permanente revisión, y con las que deben introducir de acuerdo con las dinámicas de los saberes que en ellas transitan. Es preciso que las universidades interpelen las sujetaciones que de ellas intentan hacer. “Todas las identidades son relacionales y sobredeterminadas, de manera que la lógica de la articulación es la única posibilidad para la construcción política de la identidad” (Escobar A. , 2007, pág. 6).

Las articulaciones o puntos nodales (Laclau y Mouffe, 1985, en Escobar, 2007), son esas cadenas de significados que se dan en las universidades con las identidades que se van construyendo alrededor de los imaginarios y sentidos de las universidades. Es así como la construcción de las identidades de las universidades latinoamericanas debe darse de manera transitoria, construirse en su contexto histórico y local para poder intervenir otros espacios y otras culturas. Aunque las políticas actuales siempre las analizan y las evalúan en relación con un “ideal”, como universidades de “clase mundial”, como sistemas de producción de conocimiento estructurado y parametrizado bajo otros sistemas de evaluación y asignación de recursos, las universidades tienen que superar identidades asignadas y no identificarse con ellas sin que se dé el debate, la “disputa”:

En un extremo encontramos la (imposible) identidad puramente asignada a individuos o colectividades. Toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los cuales se le atribuye se reconozcan en ella aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada (Restrepo, 2007, pág. 28).

Las Universidades Latinoamericanas que transitan de lo Uni, Multi, Pluri a lo Trans tienen que ser rebeldes, subvertir el orden, no pueden aceptar estereotipos o marcaciones que se han heredado de la universidad y el pensamiento occidental, en las marcaciones binarias entre naturaleza y cultura, mente y cuerpo, sujeto y objeto, materia y espíritu, razón y sensación, unidad y diversidad, civilización y barbarie. La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva entre “esto o aquello” “out-out” por una lógica inclusiva, “esto y aquello” (Castro, 2007, pág. 89).



La teoría del “tercero incluido”⁵⁹, que se rebela contra la lógica clásica de Aristóteles (1a-164a/1982)⁶⁰, está asociada a la transdisciplinariedad como lo señala Nicolescu (2013), que asocia la palabra Trans a “tres” para significar que lo trans va más allá de una relación binaria, asocia y engendra varios niveles de realidad al mismo tiempo. En lo ontológico, hay diferentes niveles de realidad y se puede pasar de una realidad a otra. En lo epistemológico, las realidades obedecen a una estructura compleja, niveles de realidades.

Las realidades de las universidades latinoamericanas son un claro ejemplo de las diferentes expresiones y dimensiones en una institución que hemos considerado, según una lógica de una realidad que se comporta bajo unos principios de coherencia y no contradicción, en el estudio de las disciplinas. “El enfoque transdisciplinar es realista e incluso necesario para la supervivencia de las universidades contemporáneas, situadas en el contexto caótico de la globalización” (Nicolescu, 2013, pág. 29).

El poeta argentino Roberto Juarroz señala que el acceso a la actitud transdisciplinaria implica alcanzar un lenguaje mediante una triple ruptura:

1. La ruptura con la escala convencional de lo real, la ruptura con la creencia de que la totalidad de la realidad se limita a la realidad sensible que vemos y percibimos con nuestros sentidos.
2. La ruptura con el lenguaje estereotipado, repetitivo, ingenuo por el que limitamos la realidad. El lenguaje ordinario, de comodidad, es poesía fósil, decía Borges en una entrevista poco antes de morir. Las cosas esenciales que la poesía y los hombres visionarios han descubierto a través de los siglos, nosotros las reducimos y las utilizamos de una manera pragmática.
3. La ruptura con el modo esclerosado de vivir, ruptura sin la cual no es lenguaje nuevo ni lenguaje transdisciplinario. No podríamos aspirar al verdadero

⁵⁹ El “tercero incluido” se opone a la lógica aristotélica del “tercero excluido” (Aristóteles, 1a-164a/1982), que se da entre proposiciones contradictorias. Se dice que una cosa tiene o no tiene una propiedad. Si la tiene, no puede no tenerla, de modo que si Sócrates es mortal no puede ser también inmortal. Sócrates muere o no muere. Las proposiciones contrarias, en cambio, admiten estados intermedios, tonos grises, puesto que no son contradictorias. En cambio, la lógica del “tercero incluido” se refiere a las propiedades que se suman, no a las que se excluyen, lo cual no fue considerado en la lógica aristotélica.

⁶⁰ Las citas de Aristóteles las hacemos de acuerdo con la publicación de Immanuel Bekker en 1831-1836 de la obra completa de Aristóteles. Se indica la página (980), y luego la columna (a ó b), y luego el año de la traducción del griego del que se cita el texto).

lenguaje ni trabajar en él si la vida continuara siendo para nosotros una especie de material predefinido y convencional (Juarroz, 2015).

Otra noción que invita a superar la identidad única y rescatar la autonomía del discurso y del sujeto subjetivado sobre sus determinaciones culturales es la de Edgar Garavito (1997) que propone la transcurividad, el discurso siempre se encuentra en tránsito, siempre transcurre. Es un discurso que es un transcurso “es el recorrido pulsional que franquea diversidad de formas y que implica pluralidad de identidades” (pág. 17). Es recorrer transitoriamente por múltiples dimensiones (Nicolescu, 2013) no coincidentes, no coherentes, no siempre lógicos.

El objeto de la transcurividad son las transformaciones del lenguaje un diseño metodológico apropiado sería el análisis transdiscursivo de las prácticas discursivas institucionales, subjetivas, disciplinares y sociales como actos del discurso que pueden interpretarse críticamente de forma transversal en recorridos sucesivos no lineales que facilite la emergencia de una identidad no domeñada por el lenguaje formal para que irrumpa un discurso nuevo que se aleje de lo vertical y se sitúe como movimiento en espiral, reversible y continuo (Vélez, Jaramillo, Ramírez, & Aranzazu, 2002, pág. 42).

La Transversidad se comporta como el rizoma (Guattari & Deleuze, 2004) “Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar” (pág. 15). Las estratificaciones los puntos nodales, los cerramientos o los puntos de sutura (Hall, 2003; Laclau y Mouffe, 1987; Escobar, 2007) son, para la Transversidad, los momentos en los que se articulan sus experiencias con las dinámicas particulares de su contexto histórico, que le demanda acciones comprometidas, las líneas de fuga son la actitud vigilante frente a una territorialización sin conciencia crítica.

Los principios de un rizoma (Guattari & Deleuze, 2004) de conexión y de heterogeneidad, hacen evidente las presiones y las tensiones de las universidades latinoamericanas, que las ubican en escenarios diversos, llevando consigo sistemas de los sectores empresariales, y también las necesidades de las comunidades atravesadas por la ausencia del Estado en el cumplimiento de sus compromisos y obligaciones.



El principio rizomático de multiplicidad, que supera la relación sujeto/objeto, permite las identidades (en plural) que van determinando naturalezas diferentes entre el sistema heterogéneo de instituciones que, según las conexiones y las combinaciones, van configurando sus identidades. La noción de unidad sólo aparece cuando se produce una multiplicidad con un proceso correspondiente de subjetivación, que se asemeja al concepto de identidad única. Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, la línea de fuga o de desterritorialización (Guattari & Deleuze, 2004), según la cual, cambian de naturaleza al conectarse con otras. Como lo recuerda Restrepo (2014), Hall piensa que:

En contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado ‘positivo’ de cualquier término —y con ello su ‘identidad’— sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (Hall, 2003, pág. 24).

Los modelos de universidad que se han instalado en América Latina se pueden convertir en el principio de la calcomanía rizomática, que reproduce sin cuestionar y se adapta sin considerar las particularidades y las diferencias sustantivas de las regiones, o la universidad en tránsito hacia la transversidad, pues es cartografía, es mapa que construye de acuerdo con las condiciones y las relaciones múltiples que se originan en dimensiones que entran y salen y no que inician y terminan.

Un rizoma es a lo trans en la perspectiva del “tercero incluido”, “un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. Tiene como tejido la conjunción —y...y...y...l. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser (Guattari & Deleuze, 2004, pág. 29).

Desafíos de las universidades trans-formadas/transversas

Se trata de universidades que transitan del lugar de solo respuestas que se aprenden para responder una y otra vez, a universidades que interrogan constantemente y buscan respuestas que incluyen nuevas preguntas.

Universidades que agencien preguntas y respuestas transitorias para contextos locales que no pierdan de perspectiva el carácter global de los acontecimientos.

Universidades en las que la flexibilidad, la consistencia, la coherencia teórica, la provisionalidad, la contextualización, *complementan* la objetividad, la medición, la generalidad de las leyes, en la construcción de un conocimiento “Científico” y saberes relacionales con los sujetos y sus realidades.

Respecto al asunto del género, en la universidad Casa Grande, que es una institución fundada y dirigida por una mujer, los principales cargos de dirección están en manos de mujeres y es una universidad que no es raiocéntrica, y consulta permanentemente el contexto para diseñar sus programas. En el análisis de la UCG se dijo que la categoría razón/saber no es central en su pensamiento estratégico, lo cual no quiere decir que sus programas no se basen en un saber y en una racionalidad, entre otras cosas porque su concepción de la pedagogía es altamente exigente de una reflexión que se inscribe en una perspectiva crítica de la pedagogía tradicional. Y el hecho de concebir los programas de acuerdo con el contexto no significa que su construcción no tenga un alto componente de razón/saber. Pero el signo de la universidad no es la razón por la razón ni el conocimiento por el conocimiento, y en esto puede influir la dirección femenina. Y la UNILA está dirigida principalmente por varones, los conflictos que vive la universidad tienen un tinte masculino, por la forma de los liderazgos, por la intención política de los principios estratégicos y por la manera de proceder en la escogencia de docentes y de directivos.

El trabajo cooperativo entre comunidades con diferentes perspectivas de la razón /saber abre las puertas al estudio de la ciencia tradicional y los saberes populares de la vida.

La integración con el *Contexto*, cultural, académico, político, artístico no es ajeno a los conflictos, son el motor que dinamiza los encuentros y permite el debate abierto desde las diferencias. La superación de la rivalidad entre alta cultura y cultura popular en la que el compromiso con lo local puede originar puntos de encuentro en la resolución de los problemas para construir un lenguaje común que pueda ser visible de manera internacional.

Se trata de recobrar el valor simbólico de una institución que hace frente a los desafíos, que es capaz de encararlos, que es capaz de incluir, de ofrecer alternativas que articulan y

que buscan puntos de encuentro, que aunque transitorios van tejiendo una red de caminos posibles, y que está dispuesta a recorrerlos.

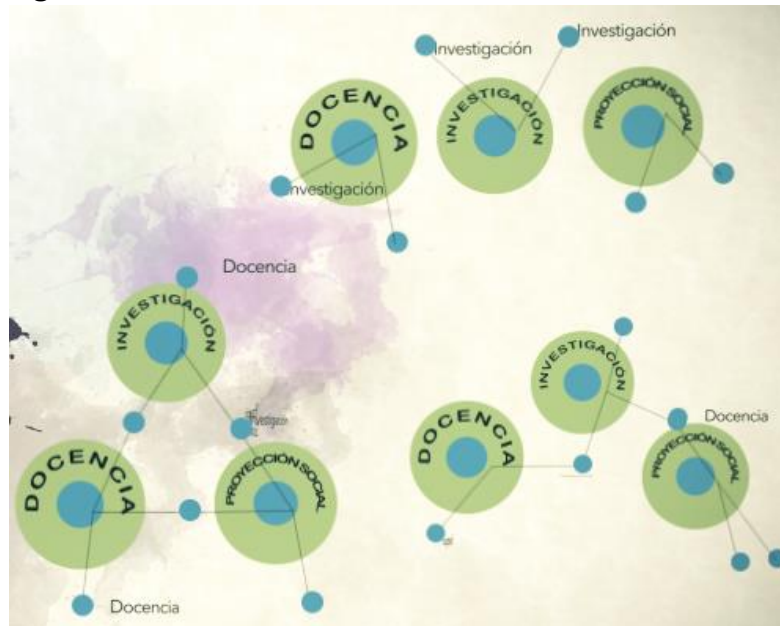
Las relaciones son el punto nodal en las universidades, pues, en cada una de ellas se traducen en posibilidades y en ejes para lograr los propósitos académicos, pedagógicos, investigativos, culturales, artísticos.

Las relaciones con el *Mercado*, con la industria, con las necesidades de formación del recurso humano, que es una demanda que se introdujo en la educación superior, son motivo de estudio y de debate para proponer una formación alternativa que responda a las necesidades de todos los sectores con un amplio sentido crítico y que construya escenarios con un profundo sentido de lo humano y lo social.

Se trata de una institución que produzca un conocimiento en las ciencias sociales y humanas, pero que no pierda nunca su neutralidad (Santos, 2006) para que siempre esté orientada a superar las injusticias y las inequidades.

En la Transversalidad caben la Universidad, la Multiversidad y la Pluriversidad, en ella coexisten sus intereses y sus propósitos, son diferentes niveles de una misma realidad que se encuentran en transición entre la tradición y las nuevas miradas.

Figura 17. Universidades trans-formadas/transversas



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, importa subrayar que una universidad – para enfrentar los desafíos que se plantean para América Latina – necesita ser dotada de una estructura académica flexible e innovadora, de modo a responder a los diferentes desafíos que se presenten. Deberá ser una universidad sin muros y sin fronteras, que combine el avance de la ciencia y de la tecnología con la interacción entre los saberes elaborados por la academia con los saberes producidos por los más diversos segmentos sociales, con vistas a hacer del conocimiento un instrumento de promoción humana (Trindade, 1999, pág. 46).

Al recorrer Latinoamérica a través de sus universidades, se entrecruzan, se mezclan, se “mixturán” con el paisaje que abriga, que te conmueve y te mueve a comprender mediante las diferencias la inmensa posibilidad de diálogo de encuentro, en una diversidad que une.

Ver sus hermosos atardeceres, sus brillantes colores, sentir el frío y el calor, pasar de un intenso frío que contrasta con el cielo radiante, a un calor que cobija y abriga como el río que fluye. Las nieves perpetuas que siempre están allí, como viejos centinelas que nos vigilan y nos protegen. Sin embargo, con frecuencia, la niebla las oculta, como cuando borran el tablero, pero sabemos que están en alguna parte, y a la mañana siguiente nos asomamos por la ventana para ver si aparecen de nuevo con su blancura que hace doler los ojos y con su gris fumarola, como un espanto que arrastra sus oscuras cadenas.

Las Universidades latinoamericanas son múltiples al igual que sus identidades en una Latinoamérica profunda y diversa.

El mundo no avanza hacia las razas y las culturas puras sino hacia los mestizajes, pero estos suponen grandes desencuentros, dificultades de identificación, rechazos y repulsiones; así que el ejemplo de la América mestiza, que lleva cinco siglos aprendiendo esa difícil integración, será irrenunciable e invaluable para todos los pueblos. Ya hay en nuestra América países como Cuba, como Brasil y como Venezuela, donde los problemas raciales, sin haber sido eliminados totalmente, son secundarios, donde es posible asistir al noble espectáculo de razas distintas que se miran como iguales, se aman libremente y se mezclan con énfasis. Pero además de esa integración física hay otra que forma parte del mismo ejercicio de convivencia: el diálogo de las culturas. Sin él, no habría sido posible el jazz en la cuenca del Misisipi, que fusionó la música tradicional africana con los instrumentos de las orquestas europeas, sin él no habría sido posible el cubismo de Picasso, que alió los saberes de la



pintura occidental con la inspiración de las artes de África, ni el arte de Diego Rivera, la iconografía mestiza de Frida Kahlo y las selvas corporales de Wilfredo Lam, la pintura de Fernando Botero o la del caribeño neoyorquino Jean Michel Basquiat. Sin él no serían posibles la salsa y el rap, la música de Villalobos o los pajarillos chapoliao de los arpistas llaneros, la diablura de los acordeones vallenatos y la melancolía del bandoneón porteño, al que Alberto Gómez le cantaba: “Sos una oruga que quiso ser mariposa antes de morir”.

William Ospina

América Mestiza el país del futuro

Trabajos citados

- Acevedo, Á. (2008). Reforma y Reformismo Universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo XX. *Historia y Espacio* 4(30), 61-83.
- Acevedo, Á. (2008). Reforma y Reformismo Universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo XX. *Historia y espacio*, N° 30.
- Acevedo, Á. (2012). Reforma universidad y sociedad, dos concepciones sobre la universidad colombiana en los años sesenta y setenta, un debate actual. *Historia y Espacio*, N° 38, 23-41.
- Altbach, P. (1999). "Survival of the fittest". *Change* 31(3), 47-49.
- Álvarez, R. M. (2005). La investigación etnográfica: una propuesta metodológica para trabajo social. *Academia* N° 20, 73 - 97.
- Ángel, D., & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía* N° 42., 9 - 29.
- Arango, D. S. (2005). Aproximación histórica a la Universidad colombiana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 101 - 138.

- Araújo, L. E. (2013). Reformas a la Educación Superior en Ecuador. En F. y. Rocha, *Reformas a la Educación Superior en América Latina - Memorias del encuentro* (págs. 12-15). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Aristóteles. (1a–164a/1982). *Tratados de Lógica. Categorías - tópicos - sobre las refutaciones sofísticas (Introducciones, traducciones y notas de Miguel Candel Sanmartín)*. Madrid: Editorial Gredos.
- ASCUN. (1968). *Plan Básico de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ASCUN.
- ASCUN (2018). 60 años trabajando por la educación superior en Colombia.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Ball, S. (1994). *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. H. Compiladores, *Cuestiones de Identidad Cultural* (pág. 320). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. H. Compiladores, *Cuestiones de Identidad Cultural* (pág. 320). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires: Losada S. A.
- Beltrán, L. R. (2006). Adiós a Aristóteles “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. *Son de Tambora* 135.
- Bocanegra, H. (2011). Las reformas legales a la Universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente la continuidad de una político. *Verba Iuris, enero-junio*, 11-39.
- Borjas de Xena, L. (2012). La educación empresarial en instituciones de educación superior venezolana. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 51-58.
- Borsani, M. E. (2011). Hermenéuticas para un pensar geo-situado, o derivas de la hermenéutica en Latinoamérica. En *II Jornadas Internacionales de Hermenéutica: La hermenéutica en diálogo con las Ciencias Humanas y Sociales: convergencias*,

- contraposiciones y tensiones*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue CEAPEDI.
- Botero, J. J., & Pérez, J. A. (2010). Oportunidades para la universidad en el siglo XXI. *Revista de Investigación Universidad del Quindío*, 171-185.
- Brint, S. (2002). *The future of the city of intellect: The changing American university*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brunner, J. J., & Villalobos, C. (2014). *Informes Nacionales en Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Buarque, C. (2003). A universidade na encruzilhada. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior. En *A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade: por que e como reformar? 6-7 de agosto* (págs. 23-66). Brasília: UNESCO.
- Burbano, G. (2011). La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la autonomía universitaria. *Ciencia Política*, 147-169.
- Busso, M. P., Gindín, I. L., & Schaufler, M. L. (2013). La identidad en el discurso Reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *La Trama de la Comunicación vol. 17*, 345-358.
- Camino, J., & Mejia, L. (2006). Management education in Ibero-America: An exploratory analysis and perspective. *Journal of World Business*, 41(3), 205-220.
- Cárdenas, A. (2013). Hacia la búsqueda filosófica de una identidad latinoamericana. *Dialéctica 2(10)*, 164-176.
- Carrión, E. (2007). El concepto de la Universidad en la política educativa de educación superior. *Revista Studiositas*, 2(1), 29-55.
- Casanova, R. (1989). La crisis de la idea de universidad. *Cuadernos del CENDES, N.º 12, Caracas, septiembre/diciembre*, 47-77.
- Castaño, R. (2011). La universidad debe transformar la sociedad o no es universidad. *Visión electrónica*, 6(1), 126-136.

- Castells, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, vol. 2, el poder de la identidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Castro, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. y. Castro-Gómez, *El giro decolonial* (págs. 79 - 91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro, S., & Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- CEAACES. (2013). *Informe general sobre las universidades ecuatorianas*. Quito: Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- Cebreiro, B., & Fernández, M. (2004). Estudio de casos. En J. L. F. Salvador Mata, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CESU. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*. Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior.
- Clark, B. (1997). *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. (2006). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon - Elsevier.
- Clavijo, G. A. (2010). La universidad colombiana de cara al 2050. *Teoría y praxis educativa*, 5(1), 43-57.
- Corrales, S. (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Razón y Palabra* N° 57, 1-15.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications.
- Cuevas, O. (2012). *El concepto de universidad*. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf
- Davies, J. (1987). The entrepreneurial and adaptive university – report of the second US study visit. *Journal of the IMHE*, 11, 12, 104.

- De Xena, L. B. (2012). La educación empresarial en instituciones de educación superior venezolana. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 51-58.
- De Zubiría, S. (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. *Revista de Estudios Sociales* N° 26(1), 148-157.
- Decreto 80. (1980). *Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria*. Bogotá: El presidente de la República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional – Diario Oficial 35.465 del 26 de febrero.
- Decreto 2747. (1980). *Por el cual se reglamenta lo relacionado con estudios de factibilidad para la creación de instituciones de educación superior, la creación de seccionales por instituciones existentes y el reconocimiento institucional como universidad*. Bogotá: Presidente de la República de Colombia, Diario Oficial 35.633 del 14 de octubre.
- Del Basto, L. M. (2007). La universidad contemporánea frente al desafío de la acreditación. *Actas Pedagógicas*, 3(11), 62-69.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1983). *Las Pupilas de la Universidad. Cátedra de "Andrew D. White Professor at - large"*. Nueva York: Antrophos.
- Du Gay, P. (2003). Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública. En & S. P. Du Gay, *Cuestiones de Identidad cultural* (págs. 251-280). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Duque, É. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *Innovar (especial de educación)*, (19), 25-42.
- Dussel, E. (1966). *Hipotesis para el estudio de Latinoamerica en la historia universal (investigacion del "mundo" donde se constituyen y evolucionan las "weltanschauungen")*. Chaco (Arg.): Universidad Nacional del Nordeste.



- Dussel, E. (22 de noviembre de 2013). *Enrique Dussel y otra mirada sobre la historia universal (Conferencia)*. Obtenido de Infocorrelavoz: <http://infocorrelavoz.wixsite.com/articulosusados/single-post/2013/11/22/Enrique-Dussel-y-otra-mirada-sobre-la-historia-universal>
- Edgar, G. (1997). *La transcursividad. Crítica de la identidad psicológica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Elena, S., & Pook, K. (. (2013). IC Management in Universities: Where is Teaching? (conference). En *Intellectual capital knowledge management & organizational learning* (págs. 142-153). <http://connection.ebscohost.com/c/articles/87423220/ic-management-universities-where-teaching>.
- En-Ecuador. (2017). *Guayaquil, Ecuador*. Obtenido de En-Ecuador.com: <http://www.en-ecuador.com/guayaquil/>
- Escobar, A. (2006). Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia. *Universitas Humanística, No.62*, 274-283.
- Escobar, A. (2007). Modernidad, identidad y la política de la teoría. *Anales, N° 9-10*, 13-42.
- Escobar, M. R. (2007). Universidad conocimiento y subjetividad relaciones de saber/ poder en la academia contemporánea. *Nómadas N° 27*, 48-61.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada 7(2)*, 51-64.
- Farfán, M. d., Navarrete, E., & Villalobos, G. (2011). La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo. *Cuadernos de educación,9(9)*, 193-207.
- Figuroa R., B., Figuroa S., B., & Figuroa R., K. (2012). Competence training in higher education: the case of the technological Master "prestación de servicios profesionales" from the colegio de Postgraduados. *Procedia - Social and Behavioral Sciences (46)*, 2389-2393.

- Fischman, G. (2008). Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. *Universitas Humanística No.66 julio-diciembre*, 239-270.
- Foucault, M. (1986). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freeman, E. (1999). Divergent stakeholder theory. *Academy of Management Review*, Vol. 24 (2), 223-236.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- García-Canclini, N. (1999). *Globalizarnos o defender la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós – Básica.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gil, A. (2004). ¿Con qué utopía de universidad sueña el siglo XXI? *Páginas N° 70*, 113-144.
- Gil-Ospina, A. (2004). ¿Con qué utopía de universidad sueña el siglo XXI? *Revista Páginas, (70)*, 113 - 144.
- Goldstein, A. R. (2013). The ‘entrepreneurial turn’ and regional economic development mission of universities. *Annals of regional science*, 44(1) <https://doi.org/10.1007/s00168-008-0241-z>, 83-109.
- González, L. (1992). *Caminos y desafíos Universidad de Manizales 20 años*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gordan, C., & Pop, M. (2013). Mission statements in higher education: context analysis and research propositions. Cluj-Napoca, Romania: Marketing Department, Faculty of Economics and Business Administration Babeş-Bolyai” University.

- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En &. S. P. du Gay, *Cuestiones de Identidad Cultural* (págs. 148-180). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Grueso, D. I. (2003). Universidad y ética de lo público. En U. d. Valle, *Reflexiones para un plan de desarrollo. Serie: Pensamiento Universitario 1* (págs. 91-106). Cali: Universidad del Valle.
- Guattari, F., & Deleuze, G. (2004). *Capitalismo y esquizofrenia*. París: Les Editions de Minuit.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'? En Stuart Hall, Paul Du Gay (eds.), *Cuestiones de Identidad* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Heidegger, M. (1996). *La autoafirmación de la Universidad alemana (Traducción y notas de Ramón Rodríguez)*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (2008). *Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.
- Herranz, J. M., Tapia, A., & Lázaro, A. (2009). La comunicación interna en la universidad. Investigar para conocer a nuestros públicos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 12(64), 262-274.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Hoyos, G. (2003). El ethos de la universidad. *Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Número 3 Octubre – Noviembre*, file:///C:/Users/User/Downloads/LeidoGuillermo%20Hoyos_El%20ethos%20de%20la%20universidad%20(1).pdf.
- INEP. (2016). *Sinopse estatísticas da educacao superior 2015*. Recuperado el 10 de 04 de 2017, de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Jaramillo, C. M. (2011). Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica. *AGO-USB 11(1)*, 153-171.

- Jaspers, K. (1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal: Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404.
- Juarroz, R. (2015). *Algunas ideas sobre el lenguaje de la transdisciplinarietà*. Obtenido de Caminar por la playa: <https://caminarporlaplaya.wordpress.com/2015/01/28/el-lenguaje-transdisciplinario-roberto-juarroz/>
- Kerr, C. (1945). *The uses of the university*. Cambridge Massachusetts: Harvard University press.
- Knoema. (2017). *Brasil*. Recuperado el 12 de agosto de 2017, de Atlas mundial de datos: <https://knoema.es/atlas/Brasil>
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46.
- Larraín, J. (1994). La identidad latinoamericana. *Revista Estudios Públicos* (55), 31-64.
- Lei 10.861. (2004). *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências*. Congreso de Brasil: Diário Oficial nº 72, Seção 1, de 15/4/2004.
- Lei 9394. (1996). *Mediante la cual se establecen las directivas y bases de la educación nacional*. Congreso de Brasil: Diário Oficial, 1996-12-23, núm. 248, págs. 27833-27841.
- Lemaitre, M. J. (2016). *Informe Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA.
- Ley 0. (2010). *Ley organica de educacion superior*. Quito: Asamblea Nacional de Ecuador. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010.



- López, A. (2006). La universidad en un contexto globalizado: el humanismo en cuestión. *Retos y problemas. Uni-pluriversidad*, 6(3), 12-27.
- López, A. (2013). Towards a model of entrepreneurial universities: significance, theory and research implications. *Review of Management Innovation & Creativity*, 6(18), 1-15.
- López, A. S. (2013). Towards a model of entrepreneurial universities: significance, theory and research implications. *Review of Management Innovation & Creativity*, 1-15.
- Lucio, R., & Duque, M. M. (2000). Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior. *COLCIENCIAS*.
- Luque, M. (1994). *La idea de Universidad. Estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*. Buenos Aires: PROMESUP.
- Liotard, J.-F. (1991). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Malagon, L. A. (2006). La vinculación universidad sociedad desde una perspectiva social. *Educación y educadores*, 9(2), 79-93.
- Manizales Cómo Vamos. (2017). *Informe – red de ciudades*. Obtenido de Manizales Cómo Vamos : <http://manizalescomovamos.org/>
- Manizales cómo vamos. (2017). *Cómo vamos en finanzas públicas*. Manizales: <http://manizalescomovamos.org/portfolio-items/finanzas-publicas/>.
- Marañón, E., Bauzá, E., & Bello, A. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 40(5), 5-25.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114.
- Marek, Y. (2010). *Edgar Faure, l'optimiste*. Paris: La documentación francesa.
- Martin, B., & Etzkowitz, H. (2000). The origin and evolution of the university species. *Journal for science and technology studies VEST*, 13(3-4), 9-34.

- Martínez, G., & Rivera, J. (2008). La influencia de la comunicación comercial en el proceso decisional jerárquico: una evaluación empírica en el contexto educativo. *Cuadernos de Economía*, 31(86), 83-116.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. B. Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (págs. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mayz Vallenilla, E. (1982). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Ávila.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 17-42.
- Mejía-Ricart, T. (1981). *La universidad en la historia universal*. Santo Domingo: Editora de la UASD.
- Méndez, E. (2012). Gerencia de las organizaciones educativas. *Negotium*, 8(23), 202-226.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. L. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 68-87). Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2005). La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. *Adversus, Revista de Semiótica* N° 3.
- Miranda, C. A. (2013). *Hablar desde los márgenes la problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Molina, M. M. (2008). Introducción al estudio de la Universidad en Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 129-142.
- Mollis, M. (2003). *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Moncada, S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico - filosófico. *Ideas y Valores* 57(137), 131-148.

- Montoya, M., Vélez, C., & Viafara, H. (2013). *Las políticas públicas en educación superior en Colombia (1992-2010): Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz, D. A. (2005). De cómo la idea de universidad de Karl Jaspers preexistía en la América Latina del siglo XIX y principios del XX. *Uni-pluri/versidad*, 5(2), VD.
- Naidorf, J., Giordana, P., & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, (27), 22-33.
- Naranjo, E. (2010). Las universidades como instituciones de mercado. *Ambiente Jurídico*, 14, 164-187.
- Newman, J. (1956). *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas S. A.
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. Discurso central del Congreso internacional de educación superior Estambul. 27-29 de mayo de 2011. *Trans-pasando Fronteras*, Núm.3, 23-30.
- Orozco, L. E. (2002). La calidad de la universidad. mas allá de toda ambigüedad. *Educación Superior, Calidad y Acreditación*. CNA N° 1, File:///C:/Users/User/Downloads/4432032.pdf.
- Orozco, L. E., Parra, R., & Serna, H. (1988). *¿La universidad a la deriva?* Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Ortega y Gasset, J. (1965). *Misión de la universidad y otros ensayos*. Madrid: Revista de Occidente.
- Özdem, G. (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(4) (Turquía), 1887-1894.
- Pacheco, V. M. (2010). Representaciones bifurcadas en tiempos de futuro: de la colonialidad a la decolonialidad. *Diálogos de saberes*, 32, 91-102.

- Palencia, M. (2008). La incomunicación interna en la Universidad española. *Revista Latina de Comunicación Social*, (63), 277-286.
- Palermo, Z. (2011). La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Revista de Estudios Críticos* 1(1), 43-69.
- Patiño, P. (2017). *La universidad colombiana horizontes y desafíos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia .
- Peña, M. d., & Guitart, M. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (26), 175-199.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. A. (2009). Universidad y gerencia en el medio internacional. "Investigación, innovación y competencias". *Universidad & Empresa*, 11(17), 156-182.
- Pérez, J. A., & Botero, J. J. (2010). Oportunidades para la universidad en el siglo XXI. *Revista de Investigación Universidad del Quindío*, N° (21), 171-185.
- Plan Maestro Manizales. (2014). *Manizales Marco de Desarrollo Región Centro-Sur*. Manizales: Alcaldía de Manizales. Manizales: Findeter Atkins y Embajada Británica -
file:///C:/Users/User/Downloads/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20Manizales.pdf.
- Quesada, V. M., & Blanco, I. (2012). La gestión integral, un nuevo modelo organizacional para la educación superior en Colombia (conferencia). En *Congreso Global de Administración y Finanzas* (págs. 1157-1161). Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En *Informe sobre la educación superior en America Latina y el Caribe 2000 - 2005* (pág. 351). Caracas: Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, UNESCO.

- Regalia, M., & Moscoso, J. (2012). Un análisis crítico y propositivo de la universidad colombiana a la luz de las experiencias europeas. *Vinculos*, 9(1), 157-164.
- Resolución 2317. (1992). *Mediante la cual se transforma la Fundación Universitaria de Manizales en Universidad de Manizales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 24-35.
- Restrepo, E. (2011). *Técnicas etnográficas*. Obtenido de Ram-wan: www.ram-wan.net/restrepo/documentos/tecnicas%20etnograficas-borrador.docx
- Restrepo, E. (2014). *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió editores.
- Ricoeur, P. (1964). *La universidad por hacer*. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/convivium/article/viewFile/76327/98926>
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera, E. N. (2013). La necesidad de mantener a la universidad alejada del ánimo de lucro. *Finanzas y Política Económica*, 5(1), 43-58.
- Rosso, C. (2008). La Universidad del siglo XXI. *Criterio Libre jurídico* 5(2), 151-164.
- Ruiz, M. (2003). Formación por competencias laborales, un reto para la universidad. *Ingenium*, 4(8), 81-85.
- Runge, A., Muñoz, D. A., & Garcés, J. F. (2013). *Gerencialismo, el Sistema Universitario de Gestión Integral -SUGI- y la idea de Universidad: Reflexiones socio-críticas desde la perspectiva de los Estudios sobre Gubernamentalidad*. Obtenido de Observatorio filosófico de Colombia: <http://ofcol.blogspot.com.co/2013/06/gerencialismo-el-sistema-universitario.html>
- SACES. (2015). *Reporte de información*. Obtenido de Sistema Nacional de Información de la Educación Superior:

<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-214140.html>

- Sanabria, M. (2006). La Gestión en la Universidad Colombiana: Algunos Fundamentos, Realidades, Propuestas y Oportunidades. *Revista Facultad de Ciencias Económicas* 14(1), 66-117.
- Sánchez, M. (2013). University Missions: Compatible and Complementary? Theory and empirical analysis through indicators. *Proceedings of the international conference on intellectual capital knowledge management & organizational learning*, 564-572.
- Sánchez, M. R., Medina, V., & De la Fuente, D. (2009). Mejoramiento de gestión universitaria basado en el Modelo de Sistema Viable (estudio de caso). *Revista Ingeniería*, 14(2), 59-66.
- Santos, B. d. (1998). De la idea de universidad a la universidad de ideas. En B. D. Santos, *De la mano de Alicia: Lo social lo político en la postmodernidad* (pág. 456). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. d. (1998). Subjetividad ciudadanía y Emancipación. En B. D. Santos, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la Posmodernidad* (págs. pp. 285–306). Bogotá: Siglo del Hombre – Universidad de los Andes.
- Santos, B. d. (2004). Tesis para una universidad pautada por la ciencia posmoderna. *Educación superior: Cifras y Hechos* 3(18), 3-6.
- Santos, B. d. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*, 13 - 70.
- Santos, B. d. (2006). La Sociología de las ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (págs. 13-41). Buenos Aires: Clacso - Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>.
- Scott, P. (2010). Higher Education: an overview. En E. B. Penelope Peterson, *International Encyclopedia of education* (págs. 217-228). New York: Elsevier, DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00820-4.

- Sem, A., Erkan, K., Tüysüz, F., & Kusaliç, D. (2012). Democratization of University Management for Quality Higher Education. *Procedia- social ana behavioral sciences*, 1491 - 1504.
- Serna, C. A. (2005). A propósito de algunas reflexiones sobre la universidad. *Asuntos económicos y administrativos*, N° 21, 93-100.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas* N° 27, 8 - 21.
- Soto, D. (2006). La universidad Latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, (8), 113-136.
- Soto, D. (2011). *La Universidad en el Período Colonial. Educadores criollos neogranadinos*. Tunja: Hisula, Shela.
- Stallivieri, L. (2007). El sistema de educación superior de Brasil: características, tendencias y perspectivas. *Universidades*, núm. 34, 47-61.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, (13), 65-93.
- Timaná, Queipo (1987). "La reforma que no reformó la universidad" *Educación y Cultura*, (12).
- Trindade, H. (1999). *A universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes.
- Tünnennann, B. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad* 9(1), 103-127.
- Tünnermann, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba*. San José de Costa Rica: EDUCA.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad en latinoamérica ante los retos del siglo XXI*. Mexico: Colección Udual.
- Tünnermann, C. (2012). América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. *Polis*, 18, <http://polis.revues.org/4122> .

- UCG. (2011). *Plan estratégico 2011-2016*. Obtenido de Universidad Casa Grande:
<http://www.casagrande.edu.ec/casagrande/informacion-institucional/plan-estrategico-2011-2016/>
- UCG. (2012). *Informe Anual 2012*. Obtenido de Universidad Casa Grande:
<https://www.casagrande.edu.ec/wp-content/uploads/Documento-Final-2012-low.pdf>
- UCG. (2013). *Informe Anual – rendición de cuentas*. Obtenido de Universidad Casa Grande - Guayaquil: <http://www.casagrande.edu.ec/casagrande/informes-anuales/>
- UM. (2003). *Sistema de Planificación*. Manizales: Universidad de Manizales.
<http://www.umanizales.edu.co/documentos/SistemadePlanificacion-2014.pdf>.
- UM. (2017). *Misión, visión y principios*. Obtenido de Universidad de Manizales:
<http://umanizales.edu.co/mision-vision-y-principios/>
- UM. (2017b). *Registro Académico “ARCA” (2º período)*. Manizales: Universidad de Manizales.
- UM. (2017c). *Registro de docentes (1er período)*. Manizales: Universidad de Manizales, Dirección de Docencia.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. . Obtenido de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura :
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.
- UNILA. (12 de julio de 2012). *El poeta de las Curvas*. Recuperado el 30 de julio de 2017, de Universidad Federal de Integración Latinoamericana –UNILA:
<https://www.unila.edu.br/es/noticias/el-poeta-las-curvas>

- UNILA. (14 de 06 de 2016). *Desempenho: Relatório de Autoavaliação Institucional de 2015*. Recuperado el 15 de 06 de 2017, de Universidad Federal de Integración Latinoamericana: <https://www.unila.edu.br/es/noticias/desempenho>
- UNILA (2014). A vocação da UNILA. En <https://www.unila.edu.br/es/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila>
- Valbuena, P., & Rodríguez, N. (2010). Consideraciones críticas acerca de la formación por competencias en la universidades colombianas. *Teuken-Bidikay, (1)*, 186-206.
- van der Sijde, P., Popma, M., & Tushune, K. (2012). The Community-Engaged University: The Case of Universities in Ethiopia. *International Journal of Business antropology, 3(2)*, 36-53.
- Varela, G. (2006). The higher education system in Mexico at the threshold of change. *International Journal of Educational Development, 26(1)*, 52-66.
- Vargas, J. C. (2010). Misión de la Universidad, Ethos y Política Universitaria. *Ideas Valores, 59(142)*, 67-92.
- Vélez, C., Jaramillo, D., Ramírez, L., & Aranzazu, A. I. (2002). Uiniversidad y Verdad . En D. M. C. Vélez de la Calle, *Universidad y Verdad* (pág. 271). Barcelona: Anthropos.
- Villacís, B., & Carrillo, D. (2011). *Estadística Demográfica en el Ecuador: Diagnóstico y Propuesta*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).
- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management & policy, 20(3)*, 119-135.
- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management & policy, 20(3)*, 119-135.
- Vries, W. d., & Ibarra, E. (2004). La gestión de la universidad interrogantes y problemas en busca de respuesta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(22)*, 575-584.
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. *Council.50(1)*.

- Wallerstein, I. (2003). *Crítica del sistema mundo capitalista*. México: Ediciones Era.
- Walsh, C. (2008). Movimientos Sociales, Universidades y Redes Decoloniales en América Latina1. (Pablo Quintero, Entrevistador). *Otros Logos – revista de estudios críticos*, N° 8, 245-259.
- Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.
- Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research*. California: Sage .
- Zárate, L. X. (2012). El telos de la Universidad colombiana. *Educación y desarrollo social*, 6(1), . DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.809>, 72 - 81.

Anexos

Anexo 1: Técnicas e instrumentos

Anexo 2: Consentimiento informado

Anexo 3: Momentos de la investigación

Anexo 4: Relatos

Anexo 5: Codificación en Atlas-ti

Anexo 6: Rutinas fotográficas

Anexo 7: Diarios de campo

Anexo 8: Estado del arte

Anexo 9: Videos de presentación de las universidades