

# Hacer investigación en la universidad: ¿una profesión naciente?\*

University research: A rising profession?

Milcíades VIZCAÍNO G.\*\*

## Resumen

Este documento argumenta a favor de la tesis que piensa la investigación en la universidad como un proceso de diferenciación estructural de roles dentro del concepto de profesionalización académica. El concepto de docencia ha extendido su contenido hasta desbordar los supuestos y enfrentarse a ambigüedades y desplazamientos que no satisfacen ni a las organizaciones ni al rol esperado. La diferenciación es un indicador del surgimiento de una nueva profesión que emerge de requerimientos ligados a la globalización del conocimiento y que sólo recientemente se instaura en América Latina y, particularmente, en Colombia. El documento reconstruye a grandes líneas el proceso seguido por la investigación en los veinte años recientes en la Universidad Cooperativa de Colombia, esboza limitaciones y oportunidades y advierte sobre el camino que se podría seguir de manera colectiva e institucional.

**Palabras clave:** investigación, universidad, profesión, Colombia, globalización del conocimiento

## Abstract

This paper argues for the thesis research plan at the university as a process of structural differentiation of roles within the concept of academic professionalism. The teaching concept has expanded its contents beyond its assumptions, facing ambiguities and displacements that satisfy neither organizations nor the expected role. Differentiation is an indicator of a new profession that emerges from requirements linked to the globalization of knowledge and that has only recently settled in Latin America and particularly in Colombia. This document broadly reconstructs the process followed by research at the Universidad Cooperativa de Colombia during the last 20 years. It also portrays the limitations and opportunities and suggests a path to be followed collectively and institutionally.

**Keywords:** research, university, profession, Colombia, knowledge globalization

**Descriptores:** A200 - Economic Education and Teaching of Economics: General; 230 - Higher Education and Research Institutions; I210 - Analysis of Education

**Recibido:** 6 de enero del 2010 **Aceptado:** 10 de mayo del 2010

\*\* Sociólogo y magíster en Educación con especialidad en investigación socioeducativa; docente e investigador en la sede de Villavicencio. Correo electrónico: milci.vizcaino@gmail.com

## Introducción

La universidad surgió en el siglo XII con la función medular de distribuir el conocimiento existente mediante el ejercicio de la docencia. Esta institución siempre ha sido fiel a este objetivo, el cual se ha convertido en una función sustantiva valorada e institucionalizada. Sin embargo, algunas universidades han realizado actividades de investigación con los docentes como sus actores directos. La institucionalización de la investigación en estas organizaciones del conocimiento es variable en razón de las diferentes historias institucionales y de la voluntariedad normativa de su adopción dentro de las prioridades organizacionales. Sólo recientemente, y cada vez en forma más generalizada, se ha legitimado la función de investigación, hasta tal punto que sus procesos reclaman un rol nuevo que se define como “investigador”. Hasta ahora el rol es una extensión y derivación del rol “docente”, pero, poco a poco, adquiere una personalidad propia. El presente artículo argumenta a favor de la tesis que sostiene que el nuevo rol es un desarrollo de la profesionalización académica en el contexto de globalización del conocimiento y que este rol presenta ambigüedades en su definición, sobre todo en su relación con el tradicional rol docente y, por supuesto, con el sector administrativo y financiero de las universidades.

El texto aborda cuatro aspectos: la investigación en la universidad, como relación con el entorno, los caminos

trazados en su devenir, la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia y las ambivalencias y ambigüedades de cara al futuro. Estos cuatro aspectos articulan el planteamiento central sobre la tesis de una profesión naciente frente y al lado de la que se ha consolidado como docencia.

Las universidades son espacios reconocidos en los cuales se preparan profesionales, se hace investigación y se desarrolla proyección social, con base en el conocimiento científico. Durante nueve siglos la actividad principal de las universidades fue la distribución del conocimiento a estudiantes de diferentes especialidades; sólo en épocas recientes el eje se ha movido de la circulación a la producción de conocimiento. En la actualidad, el énfasis está puesto sobre la generación de conocimiento; las razones de este cambio hay que encontrarlas en la historia de la ciencia vinculada estrechamente con los cambios ocurridos en la sociedad. A medida que los procesos fluyen en el tiempo, una articulación mayor se produce entre ciencia y sociedad que ocurre en un espacio geográfico y social cada vez más compacto y en un tiempo cada vez más comprimido y a unas velocidades nunca antes conocidas. Como su resultado, la obsolescencia juega en contra de la estabilidad y de la afirmación del conocimiento dado, por supuesto. No se acaba de descubrir algo cuando ya se están creando sustitutos de ese conocimiento en una evocación permanente a la urgencia de su renovación.

### La investigación en la Universidad: relaciones con su entorno

Una mirada a las universidades actuales compele a extender la vista hacia su contexto. Ellas han aprendido a pensar su política y dirigir sus estrategias en sus complejas relaciones con el entorno. Una afirmación corre el telón: “Las universidades son organizaciones dedicadas a hacer avanzar el saber” (Ben-David, 1979). Si ésta es su función, la esencia de la universidad está localizada en el terreno de los conocimientos y los saberes. Si no es así, la institución puede producir un “desplazamiento de objetivos” (Merton, 1980, p. 279), que atenta seriamente contra la razón de ser institucional. Solamente si se centra la actividad en el conocimiento se construirá un escenario en el cual los miembros de la comunidad académica, docentes y estudiantes realicen su desarrollo intelectual óptimo (Bruner, 1963, p. 14).

El conocimiento, y la ciencia obedecen a normas, así como a valores y a decisiones. A esto se denomina *ethos* de la ciencia, es decir, “ese complejo, con resonancias afectivas, de valores y normas que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia” (Merton, 1977, p. 357). Estas normas se expresan en términos de prescripciones, proscipciones, preferencias y permisos, cuya legitimación está asociada a grados de institucionalización y de internalización por parte de los sujetos.

La universidad tiene a su cargo la formación en profesiones. En la actualidad, “prácticamente no hay ninguna profesión

que no aspire a estar representada en la universidad” (Brunner, 1975, p. 4). Esta institución ha canalizado para sí la función de la preparación profesional, función que ha sido legitimada social y políticamente. En cumplimiento de esta función, ella renueva sus ofertas de formación en una dinámica que, se espera, satisfaga necesidades de la sociedad. Organismos internacionales, como el Banco Mundial, en estudios específicos sobre el caso colombiano, convierten la expectativa en política (Banco Mundial, 2003; 2003a).

El conocimiento está destinado a fortalecer la democracia. Los hallazgos, los procesos de descubrimiento, las fases que van desde la formulación de problemas hasta la sistematización de nuevos conocimientos conforman “la república de la ciencia”, es decir, una instancia que goza de autonomía, pero sólo relativa, porque su finalidad está en poner ese conocimiento en la esfera pública, en la cual prima el tipo de comunidades carismáticas, entendidas como valores asociados a los investigadores, por cuanto son interiorizados por ellos, que generan los nuevos conocimientos (Bell, 2007, p. 76). La educación es un bien destinado al público, regulado y consumido por el público, pero administrado institucionalmente por las universidades que han decidido asumir la tarea de respaldarse y representar al público (Bell, 2007, pp. 108-109). El fruto de los esfuerzos investigativos ha de revertir sobre la sociedad; hasta ella van dirigidos los “criterios políticos” declarados por esta Universidad.

En el campo de la ciencia se han producido transformaciones fundamentales en décadas recientes. Una de ellas es el reconocimiento de que el modelo newtoniano ha sido deslegitimado como modelo único aplicable en la ciencia, particularmente en el terreno de las ciencias sociales. Los desarrollos en la ciencia hicieron conscientes a los hombres de que las leyes de predicción tienen la limitación de verse enfrentadas o usadas por errores humanos (Bronowski, 1978, p. 126). En efecto, nuestra vida se desenvuelve en un mundo penetrado por la ciencia, en muchos de sus ámbitos (Bronowski, 1968, p. 20; Elias, 1998; Audetat, 2001, pp. 950-956; Dickson, 2000, pp. 917-923). Las ramificaciones que va tomando el conocimiento científico prolongan nuestra reflexión en un horizonte cada vez más amplio que toma su fuerza propia.

Quienes fuimos formados en la segunda mitad del siglo anterior fuimos testigos de excepción del vuelco de perspectivas y del giro epistemológico. Hoy en día, hacen curso lo que Wallerstein denomina “antilemas”. En sus términos, esos antilemas son: en lugar de certidumbres, probabilidades; en vez de determinismo, caos determinista; en vez de linealidad, tendencia a alejarse del equilibrio e ir a la bifurcación; en lugar de dimensiones enteras, fractales; en vez de reversibilidad del tiempo, flecha del tiempo; y en vez de la ciencia como fundamentalmente diferente del pensamiento humanista, la ciencia como integrante de la cultura (Wallerstein, 1999, p. 13).

La ciencia no es un mecanismo, sino un progreso humano; no es un conjunto de descubrimientos, sino la búsqueda de éstos. Quienes tienden a afirmar que la ciencia es neutra, desde el punto de vista de la ética, tienden a confundir los descubrimientos de la ciencia, que sí son éticamente neutros, con la actividad científica, que no lo es (Bronowski, 1968, p. 106). Aquí, nuevamente, nos encontramos con los “criterios políticos” profesados por esta Universidad.

En el campo de las ciencias sociales, no solamente se presenta una gran superposición, sino también una imbricación entre las tradicionales disciplinas y, sobre todo, de las llamadas disciplinas independientes (Wallerstein, 2005, p. 101).

Los trabajos en las fronteras han dado lugar a nuevos híbridos que han surgido en las intersecciones y han germinado con éxito en la medida en que desarrollan presupuestos epistemológicos, al mismo tiempo que teorías y metodologías de origen variado e innovador. Los desarrollos de la ciencia actual están mucho más asociados a estos últimos campos que a disciplinas establecidas tradicionalmente como estructuras disciplinarias. Van perdiendo vigencia las teorías clásicas organizadas en torno al orden, la estabilidad y el equilibrio para adoptar esquemas caracterizados por la inestabilidad y la fluctuación. Docentes y estudiantes aprendemos a movernos en la flexibilidad y en el desplazamiento en el campo profesional e incluso más allá de él.

Se espera que ocurra una mayor diferenciación y especialización para dar

cabida a los desarrollos del conocimiento en las formas híbridas que superan la monodisciplinariedad (Wallerstein, 1996, 1996a, pp. 113-125), con la cual hemos funcionado como respuesta y aplicación a nuestra formación profesional. El reconocimiento de estructuras disipativas de final abierto que contienen aspectos caóticos, caracterizados por su inestabilidad o imprevisibilidad han cumplido la función de hacernos cambiar los pivotes sobre los cuales estábamos afirmados. La “modernidad líquida” (Bauman, 2003) hace frágiles las organizaciones del pasado y también el conocimiento, así como sus modos de construirlo. En términos educativos, la velocidad de circulación de contenidos y de métodos es un hecho que los programas académicos aprenden a asimilar (Bauman, 2007; Beck y Beck-Gernsheim, 2008; Tedesco, 2005).

Desde hace un poco más de una década, cada vez es más aceptado que la actividad educativa se centra en cuatro saberes que son los de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser y a estar (Delors, 1999). Con estos saberes están vinculados el pensamiento creativo y crítico y el diálogo de saberes en comunidades académicas y científicas. La racionalidad técnica y científica tiende a ser menos operacional y a cubrir zonas de construcción de pensamiento en nuevos *ethos* culturales en los cuales tienen prelación la educación personalizada, la educación integral y la educación en valores.

La fluidez que caracteriza las dinámicas de las sociedades y las organizaciones

contemporáneas hace que los individuos sean tan pasajeros como las estructuras sociales. Son nómadas que surgen y se presentan en todo su esplendor, pero decaen y se fugan en el horizonte sin dejar huellas. Su transitoriedad y sus destellos obedecen al instante, en vez de afirmarse de una generación a otra, como sucedía en el pasado. En los individuos, fenómenos como la adaptación a formas informes, a estructuras desestructuradas, a organizaciones desorganizadas, requieren actitudes y conductas cada vez más exigentes, porque despiertan instintos de sobrevivencia, deseos ocultos de permanecer como seres vivos y ansias de prolongación en el tiempo. Frente a estas tendencias, es necesario trabajar intensamente en construir grupos de trabajo, en lo que se denomina “comunidades de investigación” en cuya motivación y apoyo tiene un papel ineludible la universidad.

La universidad es una construcción de múltiples agentes. En ella, intervienen estamentos cada uno con sus intereses y sus posiciones, pero cada uno de ellos individualmente y en conjunto forman parte de una “comunidad reflexiva” (Lash, 1997, pp. 199-200), en la cual actúan no individuos “yoicos”, separados de los demás, sino individuos con compromisos mutuos en función de una construcción de espacios públicos.

La discusión y la confrontación de tesis es una práctica social y culturalmente aceptada en las comunidades de sentido, particularmente cuando ellas están orientadas a la búsqueda científica. En ellas, los

hallazgos, aun aquellos que se consideran impertinentes (Naishtat, 2003), tienen su espacio a condición que demuestren su fortaleza argumentativa. Los individuos individualizados no tenemos otra alternativa que construirnos una nueva institucionalidad, basada y fundamentada en un “nosotros” cohesionado, compacto, articulado y sostenido con el compromiso de sujetos como actores con capacidad y ejercicio de nuestras propias decisiones (Beck, 2002, pp. 14, 25, 107, 118). El “nosotros” es “capaz de vincular y motivar a los individuos individualizados”. Beck encuentra que “el fenómeno socialmente más asombroso, más sorprendente y quizá menos entendido de los últimos veinte años, no sólo en Alemania, es la individualización, el inesperado reconocimiento de una ‘enorme subjetividad’, dentro y fuera de las instituciones” (p. 107). Un aspecto que se debe subrayar, con Beck, es que “las personas están mejor adaptadas al futuro que las instituciones y sus representantes” (p. 16).

La universidad, como escenario del conocimiento, es un sitio privilegiado para estas acciones colectivas que se dirigen no sólo a fortalecer la institucionalidad, sino también a robustecer una instancia clave de las sociedades modernas, mediante el desarrollo de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección institucional.

### Los caminos trazados por las universidades

Una afirmación sirve de soporte empírico: las universidades colombianas y las que funcionan en Latinoamérica han asumido

la investigación como una de sus funciones sustantivas. Este hecho es de reciente data y no forma parte de la tradición de pensar la universidad y, en general, las instituciones de educación superior. Si hacemos un repaso por Latinoamérica, podremos verificar empíricamente esta afirmación; esto quiere decir que la tradición universitaria alemana de la investigación impactó muy superficialmente las instituciones de educación superior.

Las comisiones de ciencia y tecnología<sup>1</sup> y el grupo de los Sabios acercaron el ideal y allanaron el camino hacia la institucionalización de la investigación (Colciencias-dnp, 1991; Departamento Nacional de Planeación [dnp], 1994; Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994).

Un elemento para destacar en el curso que toman las universidades europeas en materia de investigación es la construcción de redes de excelencia entre egresados y entre organizaciones dedicadas a la investigación. En esas redes se apoyan proyectos integrados, proyectos conjuntos realizados por laboratorios de muchos países europeos y entre investigadores localizados en espacios diferentes de la geografía planetaria. El espacio

<sup>1</sup> La misión de ciencia y tecnología trabajó en 1988-1990; convocada por el presidente Virgilio Barco y organizada por el Ministerio de Educación Nacional, el DNP, Fonade y Colciencias. Los investigadores principales fueron Jorge Charum, Myriam Henao, Gabriel Misas, Clara Lucía Ramírez y Luis Eduardo Zapata. El coordinador fue Gabriel Misas. Se editaron cinco tomos de informes, aunque aparecen como tres volúmenes, porque el segundo y el tercero tienen dos tomos cada uno.- El proyecto de *Historia Social de la Ciencia en Colombia* fue organizado por Colciencias y tuvo por directores a Luis Enrique Orozco y Carlos Eduardo Vasco. Se trabajó intermitentemente de 1983 a 1993. Se editaron diez tomos de informes.

europeo de educación superior sirve de organización de base y de plataforma de esta evolución en la búsqueda conjunta de conocimiento. No encontramos en América Latina igual o similar proceso que tenga todavía la fuerza necesaria para remover la cultura tradicional. Más bien, constatamos que cada universidad es una organización separada y que el asilamiento y la insularidad son sus características, lo que ha puesto a las universidades en una desventaja enorme, no solamente frente a las del primer mundo, sino también frente al conocimiento que ellas producen (Villaveces, 2006). En consecuencia, el diálogo, en una relación horizontal entre iguales, es todavía una ambición y un ideal lejanos.

Lo que ha sido planteado hace más complejo el panorama, en cuya dilucidación se requiere utilizar enfoques, a la vez, descriptivos, normativos, prospectivos e institucionales, en vez de los electromecánicos fordistas, que pongan luz en el camino que va de la situación presente a una futura deseada. Para ello, es necesario derrotar mitos que han hecho carrera acerca del conocimiento y sus aplicaciones. Por ejemplo, se cree que el conocimiento científico generado dentro de una sociedad no es necesario, sino que puede ser suplido con conocimiento importado de otros contextos.

Por el contrario, se debe establecer una política claramente orientada hacia su producción, distribución y circulación; se deben preparar los recursos necesarios, abrir las organizaciones a su asimilación, entre ellas las comunidades de investigación y formar ciudadanos

capaces de enfrentarse a los retos de las nuevas democracias (Dagnino, 2002). Unas y otras tendencias apuntan a una mundialización de imperativos basados en una nueva economía, basada en el conocimiento con el objetivo estratégico de incrementar el empleo, asegurar reformas económicas y lograr mayor cohesión social (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). El camino está trazado en países del primer mundo. Quienes nos movemos en países en desarrollo tenemos la enorme tarea de incorporar conocimiento científico a los programas económicos, políticos, sociales y culturales para hacer el mundo más equitativo con uno de sus pilares en la solidaridad humana.

### La investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia

La Universidad Cooperativa de Colombia ha seguido una trayectoria similar a las demás universidades con diferencia de ritmo, de velocidad y de orientación. La investigación en la Universidad ha pasado por tres grandes etapas: la primera de una mirada desentendida de la investigación como su problema; la segunda de interés parcial por el tema; y la tercera de compromiso con la investigación. Ninguna de las etapas en mención ha sido fruto de una planeación y dirección intencional; por el contrario, han surgido de la misma actividad universitaria como una forma de asimilación de prácticas del entorno, particularmente de otras universidades que marcaron el camino y de una normatividad que abrió espacios en las instituciones de educación superior,

las cuales, desde luego, se debieron acomodar a las nuevas situaciones. Solamente en la tercera etapa la mirada al futuro, la previsión, el ordenamiento de medios en la búsqueda de fines se hace más explícita. Vale advertir que en la actualidad no todas las instituciones de educación superior han asimilado las presiones externas y, en consecuencia, no han generado cambios internos.

La *primera etapa*, de desentenderse del tema de la investigación, veía esta actividad desde un afuera lejano, como un ideal para las grandes universidades del país, pero no para incorporarlo a sus objetivos, menos a su misión ni a su compromiso institucional. La universidad reconocía y hacía suyos resultados de ese entorno que importaba a su dinámica interna y consideraba deseable que se avanzara en ese entorno, sin embargo, ofrecía resistencias en su interior. La posición institucional marcaba un límite entre universidades que hacían investigación y universidades orientadas hacia la profesionalización. Cuando se tramitaba la Ley 30 (en 1992), se respiraba el ambiente conformista de contar con dos grandes categorías de instituciones de educación superior e, incluso, de universidades alineadas sobre la base de ese criterio. La ley marcó esa separación, referida a la acreditación voluntaria: mientras unas universidades optaban por la acreditación de calidad, las demás continuarían en su compromiso de formación profesional.

Solamente algunos docentes, por intereses académicos personales, vieron

la posibilidad de hacer investigación estimulados por su vinculación o acercamiento a aquellas universidades y centros de investigación que habían reconocido la investigación como parte de su quehacer. Algunos de ellos hicieron posgrados en el exterior y se contagiaron de la preocupación por la búsqueda científica. Ellos, principalmente, fueron los encargados de diseminar la idea de que la investigación debía hacer parte del sentido de cualquier universidad. Quienes abrieron el camino y se hicieron baquianos en las primeras travesías señalaron algunas pautas a sus sucesores:

- “La investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción para el investigador”.
- “La actitud positiva que el investigador debe tener hacia la investigación es un elemento importante en la docencia”.
- “Antes de pensar en grandes sumas de dinero y centros de investigación es necesario que [...] exista una actitud positiva y una necesidad de encontrar la verdad y de buscar el saber”.
- “La formalización apresurada de centros de investigación, sin que exista un quehacer investigativo concreto con proyectos de investigación, investigadores y estudiantes vinculados efectivamente a esa actividad, es peligrosa”.
- “La formación de grupos de investigación es más apropiada que tener investigadores aislados” (Vélez y Dávila, 1984, pp. 48-54).



Estas pautas son el resultado de una reflexión de los profesores Ignacio Vélez Pareja y Ricardo Dávila Ladrón de Guevara, quienes se refirieron en un artículo a un Seminario realizado con los directivos de la Pontificia Universidad Javeriana, en 1983, en el que expresaron la experiencia vivida en la Facultad de Ciencias Económicas, desde 1977. En esta década ya había penetrado en algunas universidades la idea de que la investigación era una tarea necesaria, importante y urgente. No eran los únicos docentes ni la universidad la única en adelantar estas discusiones internas y abrirse camino con proyectos de investigación como sus herramientas aptas para despejar brechas de demostración de su posibilidad. Llevar sus notas a una discusión pública en la revista oficial del Icfes era, igualmente, ganar un espacio a favor de la tesis de la adopción de la investigación en la Universidad.

Las comisiones de ciencia y tecnología y el grupo de los Sabios —mencionados arriba— acercaron el ideal y allanaron el camino hacia la institucionalización de la investigación. Si bien hubo baquianos que desbrozaron los rastrojos y charrascales, también hubo seguidores que abrevaron en las mismas aguas, emprendieron las mismas trochas y marcaron las propias en las instituciones a las que estaban vinculados. En la Universidad Cooperativa de Colombia, un efecto de demostración consistió en sus precarios, pero significativos, productos representados en documentos que alimentaban las revistas *Cooperativismo y Desarrollo*, a nivel

nacional, *Sociología Hoy*,<sup>2</sup> publicación del programa de Sociología de Bogotá, *Cuadernos de Investigación*,<sup>3</sup> revista creada por las seccionales de Bucaramanga y Barrancabermeja, además de artículos publicados en revistas externas. Aparecieron los primeros libros como una demostración de las posibilidades que tendría una política a condición de que ella fuera consolidada mediante la institucionalización (Vizcaíno, 1992).<sup>4</sup> Ya se habían dado los primeros pasos que producirían frutos en una segunda fase del proceso de incorporar la investigación a la Universidad.

La *segunda etapa*, de interés parcial con el tema, fue estimulada por el resultado de las corrientes anteriores y, sobre todo, por el camino que abrió la Ley 30 de 1992, que desarrolló las ideas constitucionales de “libertad de investigación” y a esta actividad como deseable dentro de la concepción universitaria. Docentes, como actores, algunas instituciones como su soporte y el Estado como legitimador se constituyeron en una alianza que permitió consolidar las iniciativas de vinculación del quehacer investigativo como tarea propia de la universidad colombiana.

En este ambiente, se marcaron los primeros pasos para gestionar propuestas

<sup>2</sup> La revista *Sociología Hoy*, realización de la carrera de Sociología de la sede Bogotá, sacó el primer número en septiembre de 1980.

<sup>3</sup> *Cuadernos de Investigación* fue una revista creada por el Centro de Investigación de las seccionales de Bucaramanga y Barrancabermeja, en 1984.

<sup>4</sup> El primer libro publicado por la universidad, en la sede Bogotá, fue *Ensayos de Sociología de la Educación*, de Milciades Vizcaíno G. (1992).

de organización tanto a nivel de las sedes como de la Universidad Cooperativa en su conjunto. Se analizaron iniciativas que darían la estructura funcional, los objetivos y los grandes lineamientos que orientarían la investigación. Se consideró la investigación como parte de la definición organizacional, se la vinculó al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y se la llevó a los programas académicos.<sup>5</sup> De una consideración del afuera se la llevó al campo interno y se la acogió como parte integrante del sentido aceptado y legitimado institucionalmente. El paso institucional debía tener correspondencia en el personal vinculado en todos los niveles de su organización.

La presentación y desarrollo de proyectos encaminados a la búsqueda de conocimiento hizo parte de las rutinas y de la objetivación de quienes hicieron gestión y de quienes nos vinculamos a esa actividad paralela a nuestras funciones docentes. Produjimos artículos para revistas y publicamos algunos libros. Hace siete años, por el 2002, funcionaban veintidós publicaciones periódicas entre institucionales nacionales y regionales propias de algunas sedes; así mismo, la Universidad había publicado un total de 35 libros (Universidad Cooperativa de Colombia, 2002, p. 91). Esas primeras publicaciones abrieron la perspectiva de contar con ediciones propias. La creación de la Editorial de la Universidad

Cooperativa de Colombia, Educc, como decisión de política institucional, fue un paso decisivo que abrió un camino para los investigadores y para la institución.

La *tercera etapa*, de compromiso con la investigación, se caracterizó por la organización de grupos con la expectativa de que sus productos sedimentarían las decisiones de política y allanarían el terreno para que docentes se comprometieran con estas actividades de búsqueda científica. La creación del Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia (Conadi) y la reglamentación de cobertura nacional fue una meta alcanzada luego de actividades como preparación de documentos de trabajo, consolidación de un texto que se puso a consideración de las estructuras regionales y que, finalmente, culminó con la decisión del Consejo Superior de expedir el acuerdo 025 de abril del 2004 (Centro de Investigaciones, Seccional Bogotá, 2003).<sup>6</sup>

Lograda esta meta, los procesos de implementación se abrieron camino, tanto nacional como seccional. La primera convocatoria del Conadi, en el 2005, abrió una puerta esperada hacía una década para que canalizara iniciativas y condujera de manera armoniosa la tarea investigativa de la universidad

<sup>5</sup> Los programas académicos ya contenían asignaturas dedicadas a la investigación. El paso adelante fue su incorporación en relación con procesos de investigación desarrollados por docentes en cumplimiento de su doble función de docencia y de investigación.

<sup>6</sup> El acuerdo 025 de abril del 2004, del Consejo Superior de la Universidad, el Estatuto General y la Estructura Administrativa de la investigación estuvieron liderados por la Oficina Nacional de Planeación, con participación de los centros de investigación regionales sobre la base de un documento preparado por el Centro de Investigaciones de la Sede Bogotá (Centro de Investigaciones, Seccional Bogotá, 2003).

en su conjunto y en las sedes regionales. Nada estuvo libre de dificultades que se superaron mediante la crítica y los acuerdos centrados en el sentido que asumiría la Universidad, mediante la articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social.

Entretanto, llegaron las normas relacionadas con el registro calificado para los programas de pregrado, en los cuales la investigación se convirtió en un componente indispensable. Éste fue un paso necesario hacia decisiones de mayor calado como la creación de especializaciones y, sobre todo, de maestrías cuyo eje de soporte estaría en la investigación. La decisión de entrar en la dinámica de la acreditación voluntaria institucional y de programas se ha constituido en un motor que, sin duda, afianzará los procesos de la investigación.

Entretanto, la organización de la investigación, en todas las sedes, el acogimiento de las pautas de Colciencias, para la clasificación de los grupos, la presentación de proyectos para la cofinanciación con el Conadi, la dinamización de las revistas, con la indexación de algunas de ellas, la incorporación de la investigación dentro de los PTS (Plan de Trabajo Semestral) de los docentes han contribuido a la consolidación de la investigación en la Universidad. La diferenciación interna de cada una de las sedes, en relación con las demás y con estos procesos, es objeto de análisis en un proyecto de investigación de cobertura nacional. Están puestas las condiciones básicas para mirar hacia los lados a otras instituciones de educación superior y a otras universidades para

valorar el trabajo interno que ha ocupado energías de docentes y directivos de los recientes veinte años. Si tenemos como referencia la Comisión de Ciencia y Tecnología de 1988-1990, los veinte años transcurridos permiten ver los avances de la Universidad, en los cuales hemos estado comprometidos.

### Las ambivalencias y ambigüedades de cara al futuro

Los pasos señalados permiten ahora, de cara al futuro, indicar el camino que seguiremos. Resaltar los logros es una tarea que compete a la Dirección Nacional de Investigaciones y a los directores de los centros de investigación de las sedes de la Universidad; el proyecto en marcha recogerá esos balances. De acuerdo con el programa, ellos tendrán el espacio necesario para expresar esos logros. Por ahora, se subrayan cinco aspectos que pueden ser convertidos en propuestas de cara a los tiempos y circunstancias que vienen. La idea es rever, repasar, el camino para encontrar opciones hacia el futuro.

El primer aspecto es el relativo retraso de la Universidad Cooperativa con respecto a otras instituciones en el desarrollo de la investigación. De haberse asumido decisiones de política unos años antes, el funcionamiento de grupos y sus correspondientes productos de investigación hubieran aparecido más prontamente. Con ello, la presencia institucional en el país hubiera sido más amplia sobre todo en los años de mayor expansión universitaria. Así mismo, el efecto retardado privó a la Universidad y a sus investigadores

de encontrarse con pares en eventos académicos y de establecer redes de trabajo comunes frente a los ingentes problemas que surgían como efecto directo de las crisis económicas que afectaron sectores, incluidos los de organizaciones solidarias. La Universidad no tuvo respuestas oportunas que ayudaran a superar las dificultades ni a comprender su dimensión y sus consecuencias. El todavía escaso conocimiento desarrollado en nuestro medio sobre el núcleo de la Universidad, que es la economía solidaria, es uno de los indicadores más sobresalientes. En buena hora el Conadi incluyó, en sus dos más recientes convocatorias, llamados específicos a presentar proyectos de investigación en este tipo de temáticas.

El segundo punto es una diferencia clara entre investigadores. No todos están en el mismo nivel ni tienen los mismos requisitos ni las mismas trayectorias. No se trata de discriminar ni de excluir, ni tampoco de reclamar un trato preferencial, sino de organizar más eficientemente la tarea investigativa. Para su actividad, un investigador requiere disponer de conocimientos, actitudes y conductas coherentes con las expectativas que se tienen de él y de su producción. Esos conocimientos, actitudes y conductas corresponden a conceptos y operaciones diferentes y que no son intercambiables entre ellos (Parales y Vizcaíno, 2007; Parales, 2005). Un subgrupo está integrado por docentes que quieren, saben y hacen investigación; son los investigadores del top de la Universidad; son los que demuestran calidades para encontrarse

en los listados del Conadi, de Colciencias y de otros organismos que apoyan la investigación. Son aquellos docentes que se apasionan por el oficio, los que ven realizada una “vocación” (Weber, 1967, pp. 180-231) por la ciencia y la búsqueda de conocimiento.

Otros docentes se caracterizan porque quieren, pero no saben ni hacen investigación. No basta querer, tener y mostrar actitudes positivas, si ellas no se corresponden con los demás requisitos que lleven a resultados. Ellos requieren un tratamiento particular para encaminar esas actitudes y motivaciones hacia logros que pasan por conocimientos y prácticas. Un tercer subgrupo de docentes no quiere, no saben y no hacen investigación. Con ellos hay que asumir institucionalmente otro tipo de medidas, hasta lograr su cualificación y que se encuentren en el sendero de la búsqueda científica o, de lo contrario, que asuman otras responsabilidades dentro de la institución, si es el caso. Sin embargo, si la decisión es que docentes de tiempo completo y de medio tiempo estén involucrados en proyectos de investigación, esa decisión tropieza con obstáculos en ocasiones insalvables. Los estímulos deben ser diferenciales para docentes y para docentes investigadores, de tal manera que sea atractivo asumir esta opción que es, en términos generales, más escasa en su desarrollo y en las motivaciones.

Sabemos bien, a esta altura del correr de los años, que hacer investigación requiere competencias que, no por suponerse, se encuentran con facilidad.

Por el contrario, a veces resulta una tarea difícil encontrarlas y encaminarlas al desarrollo de decisiones administrativas o financieras. Las características más frecuentes que se exigen a los investigadores se resumen en competencias de logro y de acción, competencias de ayuda y servicio, así como de influencia, competencias gerenciales y cognitivas, y competencias de logro personal (Pirela y Prieto, 2006, pp. 159-177).

Dos medidas se requieren urgentemente: una, que prepare a los docentes para transitar debidamente los prerrequisitos para ser investigador; y, otra, que las sedes cuenten con personas que hagan el acompañamiento necesario hasta lograr los estándares requeridos en todos los docentes que presentan proyectos de investigación al Conadi, a Colciencias o a cualquier otro organismo de financiación.

La fuente de muchas dificultades, para los investigadores y para la universidad está en la ausencia o en la muy débil presencia de competencias. Dominios sobre términos, procesos y teorías del campo en el cual se encuentra el proyecto, destrezas intelectuales para el razonamiento científico que descubra dónde hay un problema y cómo abordar su “solución”, hallar los marcos referenciales necesarios para su tratamiento, utilizar el análisis, la síntesis o la transferencia para generar nuevos conocimientos son requisitos estrictamente necesarios que no pueden ser asumidos sino por los sujetos investigadores. Las competencias, como características subyacentes de quienes abordan un objeto de investigación,

connotan, incluso, motivos *para* y motivos *porque* (Schütz, 1993, pp. 115-127), rasgos de carácter, actitudes y valores y de capacidades cognoscitivas. En fin, condiciones genéricas y rasgos técnicos son exigidos en la actividad investigativa. Su logro requiere de un proceso de asimilación, rutinización, objetivación e incorporación a las tareas propias de la búsqueda científica. Un asunto como éste lleva a buscar los aportes de la psicología cognitiva, la educativa y la centrada en el desarrollo, cuando plantean el tema de la “solución de problemas”.

Desde la psicología, confluyen enfoques teóricos como el asociacionismo, la gestalt, el cognoscitivismo clásico o conexionismo, y las perspectivas piagetanas y pospiagetanas (Sánchez, 2007, pp. 147-162) que los investigadores deberíamos conocer y dominar como recurso cuando nos enfrentamos a ambigüedades e incertidumbres frente a las lógicas reconstituídas o a las lógicas-en-uso (Gibaja, 1988, pp. 81-94), frente al desarrollo de un proyecto de investigación. Desafortunadamente las condiciones exigidas a un investigador no brotan en la espontaneidad, sino que han de ser cultivadas con base en el esfuerzo y la dedicación personal. Si estas condiciones son rodeadas por un entorno favorable, los resultados serán más rápidos y más eficientes. Es entonces cuando el efecto institución se hace visible en los procesos y en los resultados. Ésta es una tarea ineludible que está a cargo de la Universidad.

Muy relacionado con el punto anterior está la clasificación de docentes. En el

top se encuentran los docentes que hacen investigación con solvencia y que han mostrado que generan resultados. Luego, vienen los docentes que, básicamente, son formadores profesionales por su experiencia y conocimientos en campos específicos, en los que se encuentran sus dominios y sus fortalezas. Si hacen investigación, la hacen en una segunda o tercera prioridad.

Al lado de ellos debe estar un investigador que asimile esas experiencias y conocimientos profesionales y se apoye en ellas para generar nuevos conocimientos. Una pedagogía para la producción de conocimiento (Parra, 1992, pp. 253-257), así como para su circulación, se hace indispensable. Finalmente, hay docentes de un tercer tipo que solamente se dedican, porque ahí radica su interés, a “dictar” clase, a transmitir conocimientos, a divulgar saberes, a construir conocimiento, en y con sus alumnos. Ellos cumplen esta labor cuya localización está muy distante de la búsqueda científica. Claramente, las lógicas con las cuales funciona un docente y un investigador son muy diferentes. La Universidad está llamada a revisar sus procesos internos y su política universitaria y educativa.

El cuarto aspecto es la diferenciación inter-sedes de la Universidad, con respecto a los recursos y a los procesos de investigación. La Dirección Nacional de Investigaciones podría hacer un examen al respecto para establecer criterios de apoyo a unas y otras sedes frente a criterios como proyección regional, impacto interno en docentes y estudiantes,

canalización de esfuerzos hacia metas concertadas e, incluso, frente al hacer públicos los resultados de investigaciones. Las condiciones diferenciales de las sedes no han sido el resultado planeado e intencional ni de ellas ni de la dirección de la Universidad, sino que corresponden a procesos histórico-sociales que merecerían un tratamiento alineado con políticas institucionales. Al fin y al cabo, la Universidad ha asumido un compromiso social y éste se encuentra en las sedes mismas de la organización y en las cuales los balances sociales deben manifestarse con “criterios políticos”.

Un quinto aspecto es la desigualdad interna de los procesos de institucionalización de la investigación en la Universidad. El grado más alto de institucionalización corresponde al establecimiento de una política de investigación. Hace seis años que la política se ha implantado; estamos a tiempo de hacer una investigación evaluativa de esta política, a fin de tomar decisiones de mejoramiento.

En un segundo grado de institucionalización, se encuentran los procesos y los procedimientos que han tomado su camino y han marcado una línea gruesa para quienes quieren hacer investigación en la Universidad. Con ellos están vinculadas las funciones de los Centros de Investigación y de los comités de investigación en las sedes. En un tercer grado de institucionalización, se encuentra la vinculación de los docentes investigadores a los procesos de búsqueda científica. Este aspecto es bastante débil. Un marco desde el cual se puede ver el problema es la

profesión académica en la Universidad. La pregunta que sobreviene es si ya existen espacios para una profesión académica; una profesión académica es aquella en la cual un profesional:

[...] dedica todo su tiempo de trabajo a las tareas que le corresponden en el seno de la universidad y que, además, posee una formación postgraduada que lo habilita virtualmente para desempeñarse de modo *convencionalmente* adecuado ya sea en el terreno de la docencia o en el de la investigación (Uricoechea, 1999, pp. 33-34; Grediaga, 2001, pp. 95-117).

La figura del profesional académico es reciente en la historia universitaria colombiana y latinoamericana. Tuvo que esperar que otros procesos fueran introducidos a la vida institucional y fueran asimilados, como la categoría de profesor de planta, el profesional con estudios posgraduales, la experiencia en el desempeño profesional dentro de la Universidad y, sobre todo, la concepción de la idea de universidad atada solamente a labores de profesionalización.

Además de los cambios institucionales, los docentes aprendimos un rol cuyo *background* no existía entre nosotros, como construcción colectiva. Solamente algunos individuos poseían y practicaban competencias que ejercitaban como una excepción. Tuvimos que aprender que hacer investigación significa asumir un rol intencionalmente orientado a la generación de conocimiento. El *para qué* del rol está determinado por su producto, por la canalización de sus procesos y procedimientos en la búsqueda de

conocimiento (Vizcaíno, 2009). Dos tipos de conocimiento son estrictamente necesarios en la constitución del rol: *conocimiento explícito o formalizado* y *conocimiento implícito o tácito*, cada uno con su propia lógica y sus propios procesos de adquisición, de prácticas y de proyección en el *hacer* (Gibaja, 1981, pp. 37-40; Polanyi, 1966, pp. 9-30).

Coincidimos con una tesis expuesta por Gergen: “Lo que consideramos conocimiento del mundo no es producto de la inducción o de la construcción de hipótesis generales, como pensaba el positivismo, sino que está determinado por la cultura, la historia o el contexto social” (Gergen, s.f.). En consecuencia, hay que buscar el acento en tres elementos en interacción: la cultura como fundamento del proyecto científico, la historia como su trayectoria y el contexto social como articulación de actores en las redes de interacción entre ellos y con otras comunidades científicas.

Cuando la investigación se instala en la universidad colombiana y abre espacios propios, la profesión académica se comienza a ver en perspectiva. Hace once años, cuando el sociólogo Fernando Uricoechea examinó el desarrollo de la profesión académica en Colombia, encontró dos universidades que tenían espacios para su desarrollo; eran la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de los Andes, ambas en Bogotá. La pregunta que hoy podemos hacer es si los procesos de institucionalización de la investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia han creado los espacios adecuados para el desarrollo de una

profesión académica. Si es así, la sostenibilidad de la investigación corre pareja con estos espacios en el sentido de que a mayor eficiencia de los procesos investigativos mayores posibilidades de anclaje tienen los profesionales académicos que dedican su tiempo y su vida a la “vocación” de investigadores. En cambio, si no es así, la investigación está en riesgos de sufrir los vaivenes de la movilidad y de la inestabilidad, lo que hace extremadamente costoso el empeño de mantener la política como deseable en las entrañas institucionales. Los riesgos están representados en dinero, en imagen institucional, en saldos rojos en sus balances sociales, en pérdida de sentido de su misión y en debilitamiento de indicadores de su compromiso social y de sus “criterios políticos”. Construir colectivamente una carrera académica tomaría fuerza frente a las crecientes demandas de la sociedad y el Estado con las cuales está comprometida la Universidad. De ser así, el futuro favorable está asegurado. A él podemos y debemos apuntar.

## Referencias

- Audetat, M. (2001, dic.). *Re-thinking Science, Re-thinking Society, Social Studies of Science*, 31 (6), 950-956.
- Banco Mundial (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*. Bogotá: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2003a). *La educación terciaria en Colombia: preparar el terreno para su Reforma*. Bogotá: Banco Mundial.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2008). *Generación global*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bell, D. (2007). Las contradicciones culturales del capitalismo –Epílogo de 1996. En: J. Beriain y M. Aguiluz (Eds.). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Ben-David, J. (1979). Universidades. En: *Enciclopedia Internacional de las ciencias Sociales* (tomo 10). Madrid: Aguilar.
- Bronowski, J. (1968). *Ciencia y valores humanos*. Barcelona: Lumen.
- Bronowski, J. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
- Brunner, J. (1995). Intervención en la inauguración del año académico de la Universidad del Mar, Viña del Mar, Chile 6 de junio. *Magazín Apuntes Pedagógicos*, de la Universidad Pedagógica Nacional. No.6, octubre-diciembre.
- Consejo Europeo de Lisboa (2009). Conclusiones de la Presidencia, 23 y 24 de marzo del 2000. Recuperado el 3 de noviembre del 2009 de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Dagnino, R. (2002, mayo-agosto). A relação Pesquisa – Produção: em busca de um enfoque alternativo. *OEI, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 3.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Dickson, D. (2000, diciembre). Science and Its Public: the Need for a ‘Third Way’. *Social Studies of Science*, 30 (6), 917-923.



- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Gergen, K. (s.f.). *El movimiento del constructivismo social en la psicología moderna*. Recuperado de: <http://www.comminit.com/es/node/149894>
- Gibaja, R.E. (1981). El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. *Revista UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto)*, 1 (1), 37-40.
- Gibaja, R.E. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. *La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, xxxii (103), 81-94.
- Grediaga Kuri, R. (2001, ene-abr.). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11), 95-117.
- Lash, S. (1997). La reflexividad y sus dobles: estructura, estética y comunidad. En: U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Merton, R.K. (1977). *La estructura normativa de la ciencia, La sociología de la ciencia* (vol. 2). Madrid: Alianza Universidad.
- Merton, R.K. (s.f.). *Las prioridades en los descubrimientos científicos, La sociología de la Ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Merton, R.K. (1980). *Teoría y estructura sociales* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Naishtat, F. (2003). *Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica*. En III Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, La universidad sudamericana frente a la crisis, la integración regional y el futuro, Buenos Aires, 7-9 de mayo.
- Parales Q., C.J. y Vizcaíno G., M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 351-361.
- Parales Q., C.J. (2005). On the Structural Approach to Social Representations. *Theory & Psychology*, 15, 77-100.
- Parra S., R. (1992). ¿Hacia una pedagogía de la producción de conocimientos? En: *La calidad de la educación*. Bogotá: Tercer Mundo-FES, reproducido en *Escuela y Modernidad en Colombia: La universidad*, Vol. 4, Fundación FES - Fundación Restrepo. Barco - Colciencias - IDEP, Tercer Mundo, 253-257.
- Pirela de Faría, L. y Prieto de Alizo, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22 (50), 159-177.
- Polanyi, M. (1966). El proceso de comprendernos. En: *El estudio del hombre* (9-30). Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez H., Y. (2007). La solución de problemas como un campo de concurrencia de distintas teorías en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 147-162.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia: historia, estructura y procesos*. Bogotá: Tercer Mundo-IEPRI, Universidad Nacional de Colombia.
- Vélez Pareja, I. y Dávila Ladrón de Guevara, R. (1984, ene.-mar.). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación Superior y Desarrollo, Icfes*, 3 (1), 48-54.
- Villaveces C., J. L. (2006). Nuevas políticas de ciencia y tecnología. En: H. Vessuri. *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vizcaíno G., M. (2009). *¿Por qué investigar en la Universidad?* Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, 6 de julio, documento de trabajo.

Vizcaíno G., M. (2009). *Organización para la producción de conocimiento en el Programa de Psicología: Notas para una reflexión en la acción*. Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Villavicencio, 18 de agosto, documento de trabajo.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. En: *Revista Colombiana de Educación*, 32, 113-125.

Wallerstein, I. (1999). *El fin de las certidumbres en ciencias sociales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Weber, M. (1967). La ciencia como vocación. En: *El político y el científico* (180-231). Madrid: Alianza Editorial.