

3 La institucionalización de la investigación en Colombia

The Institutionalization of Research in Colombia

Resumen

Este capítulo desarrolla dos ideas: una es la institucionalización de la investigación y la otra, derivada de esta, es la responsabilidad social. La primera supone definir un espacio en el cual pueden convivir la investigación —como actividad innovadora— y la docencia —como actividad tradicional que se renueva a medida que la investigación produce resultados y supera la polarización del “esto o lo otro” de la docencia frente a la investigación—. La responsabilidad social implica tomar decisiones que permitan el anclaje de la investigación, adoptar medidas internas que aseguren continuidad de los grupos con los recursos y el talento humano necesario, divulgar los productos y llevar a cabo una gestión encaminada al uso social del conocimiento. Finalmente, se señalan algunas dificultades que conllevan estos dos procesos.

Palabras clave: Colombia, docencia, institucionalización de la investigación, responsabilidad social, universidad.

Abstract

This chapter develops two main ideas: the institutionalization of research and, derived from it, social responsibility. The first one involves defining a space in which research as an innovative activity can coexist with teaching, a traditional activity that is renewed as research produces results, overcoming thus the polarization of “this or that” of teaching versus investigation. Social responsibility involves making decisions that allow anchoring research; adopting internal measures that ensure the continuity of groups with indispensable resources and human talent; disseminating research products, and carrying out a management policy that is aimed at the social use of knowledge. Finally, the chapter points out some difficulties these two processes involve.

Keywords: Colombia, teaching, institutionalization of research, social responsibility, university.

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

Vizcaíno, M. y Muñoz, R. (2018). La institucionalización de la investigación en Colombia. En *Las universidades como productoras de conocimiento en Colombia* (pp. 91-113). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587601060>



Introducción

En la actualidad podemos definir las universidades como espacios reconocidos en los cuales se preparan profesionales, se realiza investigación y se desarrolla proyección social con base en el conocimiento científico. Las tres funciones se consideran hoy como básicas, sustantivas y esenciales, de tal manera que no se puede prescindir de una de ellas a menos que se produzca una des-institucionalización que supone un proceso inverso a su institucionalización. Desmontarla implica revertir los logros conseguidos por quienes la han establecido. Se acepta, por lo general, que la institución que ha construido socialmente la investigación como parte integral de su misión tiende a conservarla. Sin embargo, es preciso aclarar que no todas las universidades comparten plenamente la decisión y los hechos conducentes a ser instituciones que están dedicadas a producir conocimiento nuevo. Las razones son múltiples pero, básicamente, están determinadas por la falta de recursos, de talento humano, o por estar concentradas en el objetivo de la formación profesional en sí mismo u otro ligado a diversas actividades como, por ejemplo, la proyección institucional. En suma, las universidades se diferencian entre sí por diferentes rasgos, entre estos por la producción de investigación, sus volúmenes, la calidad, los docentes e investigadores dedicados, productos publicados, proyectos vinculados a sectores de la sociedad, resultados tangibles y beneficios sociales y culturales. No es, por tanto, pertinente realizar generalizaciones, sino siempre la aclaración de la diferenciación entre ellas.

Cuando la investigación se “institucionaliza”, es porque sus acciones se reconocen, legitiman y respaldan de tal manera que adquieren estatus en el interior de la institución y en el entorno. Cuando la investigación se institucionaliza es porque llega al supremo estatus que es considerarla un elemento *sine quo* non para que la institución funcione, y cuando se le reconoce el carácter de “esencial” significa que no se puede prescindir de ella y, en consecuencia, ocupa la, o una de las prioridades de su dinámica interna.

La institucionalización no ocurre de manera espontánea; se requiere un proceso que no siempre es consciente ni se incorpora a la planeación institucional, en el sentido de definir metas y estrategias en el tiempo y asignar los recursos necesarios. De una manera descriptiva y teóricamente, Peter Berger y Thomas Luckmann señalan que toda acción humana está sujeta a “habituación”, lo cual significa que el acto tiene un espacio para su repetición en la medida en que se comprenda como una pauta de orientación. En sus palabras:

Las acciones “habitualizadas” retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimientos que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos. La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones. Si bien en teoría pueden existir tal vez unas cien maneras de emprender la construcción de una canoa con ramas, la habituación las restringe a una sola, lo que libera al individuo de la carga de “todas esas decisiones”, proporcionando un alivio psicológico basado en la estructura de los instintos no dirigidos al hombre. [...] De acuerdo con los significados otorgados por el hombre a su actividad, la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso. [...] La institución aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones “habitualizadas” por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. (Berger y Luckmann, 1998, pp. 74 y 75)

En síntesis, los procesos del camino de institucionalización se identifican así: acto, repetición, pauta, interiorización, legitimación, habituación, tipificación, expectativas, proyectos futuros e institucionalización (Berger y Luckmann, 1998, pp. 74-91). Cada proceso logra una cimentación tal que resulta necesario su contenido y orientación en el devenir de la institución.

Convertir acciones individuales en aceptaciones colectivas o, visto desde otra perspectiva, convertir la expectativa colectiva de acciones individuales en una ordenación con escaso margen de error, es un hecho que implica la conexión individuo-colectivo en su reciprocidad. En todas las instituciones, una vez sean tales, ocurren las mismas relaciones entre ellas y sus individuos. Una de esas instituciones es la universidad, la cual conserva para sí pautas de comportamiento de los individuos involucrados en ella y, a su vez, quienes a ella se vinculan esperan que los demás se atengan a las mismas pautas orientadoras de su acción. El peso sobre la investigación descansa sobre los investigadores como individuos y como grupos de trabajo en líneas definidas por ellos. Sin embargo, esto no es suficiente porque ellos esperan que la institución, como organización, defina una política, oriente unos lineamientos, asigne recursos y promueva y estimule la producción de conocimiento nuevo. Estas operaciones acompañan y hacen parte de la institucionalización de la investigación en el seno de las universidades.

La docencia y la investigación

Las universidades que tienen escasos desarrollos en la investigación presentan una ambivalencia entre ser universidades de docencia y universidades de o para la investigación e, incluso, universidades de investigación. Son niveles de compromiso con la docencia y con la investigación. La ambivalencia se transforma en desconcierto para sus actores directos (los docentes y los estudiantes), y esto representa un indicador de que la institucionalización de la investigación aún se encuentra en una fase de alta debilidad, o no se ha producido porque no ha sembrado raíces profundas en los diferentes sectores de la universidad. El resultado de la evidencia empírica es la persistencia de la pregunta: ¿qué es mejor: ser docente o ser investigador? Resulta bastante frecuente encontrar esta preocupación sin definición clara y precisa. Desde el punto de vista de la remuneración y de las gratificaciones, la tendencia está en las grandes universidades del mundo, a favor de la actividad investigativa y, por tanto, la docencia se ubica en un lugar importante pero derivado de la investigación como su complemento. Las prácticas así lo indican. Los investigadores tienen una cátedra, en tiempo reducido con pocas horas de dedicación, en la cual exponen sus avances en sus trabajos de búsqueda científica. Las rutinas magisteriales, como las notas, los controles de los estudiantes y los informes, corren por cuenta de monitores, tutores o auxiliares de cátedra.

En las universidades de primer nivel en los países de América Latina comienzan a verse los rasgos encontrados en las instituciones de su género en el primer mundo cada vez más acentuados; en estas universidades los roles adquieren un perfil claramente reconocible de diferencia entre hacer investigación y hacer docencia. En cambio, en otras universidades de América Latina, en términos generales, todavía no se establecen diferencias claras entre docencia e investigación porque todo profesor debe hacer investigación, y todo investigador debe realizar docencia. Hay una consecuencia perversa de esa ambivalencia que consiste en poner todas las bondades del lado del investigador, y reducir el lado de la docencia a un simple ejercicio mecánico menos exigente y, por tanto, menos dotado de cualidades y de razones de excelencia.

Es más, las universidades que solo desarrollan docencia, o que ponen su relieve en la docencia se catalogan como “profesionalizantes”, con una carga negativa. La idea que está asociada a este tipo de universidades y de actividad académica se funda en el supuesto de que cualquiera puede enseñar, con cualquier método, porque es fácil y no exige esfuerzos intelectuales especializados. A lo sumo, se

acepta que se requiere algo de investigación reducida a consultar textos con el fin de extraer de ellos el contenido que circula en las aulas. Es una concesión que se hace al docente al que se le cataloga dentro de las “semiprofesiones” (Etzioni, 1969; Gyarmati, Cereceda y Ortúzar, 1970; Giroux, 1997). Se pasa rápidamente por una de las funciones que conserva la universidad y la cual consiste en la formación de profesionales, lo que significa construir un rol en sujetos que no lo tienen cuando acceden a la institución y que, se espera, salgan de ella con el rol consolidado y sedimentado, de tal manera que su ejercicio sea una consecuencia directa en el medio en el cual será practicado y ocurra un desempeño eficiente.

Algunos abogan por una posición que lleva a diferenciar no solo actividades dentro de universidades, sino entre ellas. Internamente, se acepta que pueden coexistir investigadores y docentes como dos grupos profesionales con roles diferenciados. Algunos abogan, más bien, por la idea de que existan universidades que solo hagan docencia y que no tienen —o la tienen en términos bastante reducidos— una actividad investigativa. Al lado de estas también funcionan universidades cuyo interés está volcado decididamente en producir conocimiento, mientras que la docencia está orientada a formar investigadores mediante procesos que logren el aprendizaje de las competencias requeridas, a fin de producir conocimiento nuevo. Estas universidades contemplan en su planeación y organización el recurso humano necesario con un presupuesto orientado a la producción como indicador del interés por la investigación. En esta dirección funcionan, por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Militar Nueva Granada, la Universidad del Norte, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de los Andes, la Universidad del Rosario y la Universidad Externado de Colombia.

Hoy encontramos muchas y buenas razones a favor de una u otra posición, sin que normativamente se haya establecido un mediador ni se haya avanzado más allá de combinar las dos actividades de docencia y de investigación sin determinar las dosis que deben atender las universidades, porque se las ha dejado a su autonomía. La Ley 30 de 1992 estableció unos parámetros que fueron claros en el momento de la expedición de la norma; sin embargo, con el paso de los años vinieron las controversias y las urgencias de su renovación. Se presentaron proyectos al Congreso de la República pero no se transformaron en decisiones normativas. A cambio, se presentaron lineamientos de política acordados entre el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y las universidades de mayor influencia en el sector (Congreso Visible-Universidad de

los Andes, 2011; Ministerio de Educación Nacional, 2011; Vélez, s. f.; *Semana*, 1 de abril de 2011; Observatorio de la Universidad Colombiana, 2012). Tanto los lineamientos establecidos para el registro calificado obligatorio para los programas de pregrado como el voluntario de la acreditación de programas y de acreditación institucional incluyen la docencia, la investigación y la proyección sobre la sociedad en la dosis y en la forma como las organizaciones lo han definido y lo aplican. El requisito es que tengan la fundamentación y los argumentos en el discurso y en los hechos que respalden las decisiones tomadas en su fuero institucional interno.

Esta interpretación es un paso que diferencia este momento histórico de otros anteriores. En años pasados, el Estado se encargaba de orientar el curso de las instituciones mediante las normas, su interpretación y las decisiones de sus funcionarios a propósito de las visitas de inspección y vigilancia a través del Icfes. Ahora, en virtud de la autonomía, las organizaciones mismas definen su carácter y la manera como desarrollan sus compromisos con la sociedad y con el Estado. Su compromiso con la transparencia y el balance social las compele a la rendición de cuentas. Para esto son las visitas de los pares externos que verifican e informan a fin de que el Estado asuma la decisión de certificación.

Si las posibilidades de definición de procesos de investigación, además de los mínimos establecidos para todas las universidades, tienen la potestad de su modificación y su renovación, los cambios que se producen como su consecuencia directa obedecen no a normas externas preexistentes, sino a su posición interna que, a su vez, cada vez más asume tendencias de la dinámica del mercado universitario. Este se constituye en la fuente que argumenta las decisiones y soporta el camino que ellas toman en su devenir.

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

campos de conocimiento a cambio de la organización disciplinar napoleónica, de manera que el conocimiento pueda circular hacia la sociedad por vías que superen el burocratismo y las instancias improductivas.

Al ritmo de los cambios

No resulta fácil provocar cambios en organizaciones dedicadas a la educación. De todas las instituciones, tal vez estas son las más pesadas y difíciles de mover. La sociedad tradicional presentaba cambios suprageneracionales, por cuanto las personas no asimilaban las transformaciones sino después de su ocurrencia, una vez habían impactado de manera profunda la vida cotidiana. En la modernidad, y sobre todo en la modernidad “tardía”, los cambios son intergeneracionales, lo que significa que se identifican de una generación a otra. Sin embargo, en la posmodernidad los cambios son intrageneracionales, lo que significa que son perceptibles dentro de una misma generación que compromete a todos pero particularmente a los recién llegados, para quienes se presenta una gran incertidumbre. Estas distinciones permiten ver una institución como la educación organizada de tal manera que cambiar los ejes alrededor de los cuales se desarrolla toda la operatividad tarda un tiempo que, para su caso, es de una generación (por lo menos). Muchos quisieran que los cambios fueran más acelerados, mientras que otros quisieran que la educación se perpetuara tal como la encontraron cuando se incorporó a la dinámica histórica. Esta tensión entre unos y otros retrasa la ocurrencia de cambios, por cuanto las fuerzas colisionan unas a favor y otras en contra, lo que produce pasividad y letargo, inmoviliza y trae la sensación de quietud que a muchos encanta y a otros desespera.

Hay una razón para que los cambios sean lentos en las organizaciones de educación y, en particular, en las universidades: ellas hacen parte de la sociedad y de la cultura. Cambiar la misión de la universidad es cambiar las relaciones sociales y la cultura. Estamos inmersos en una cultura de la profesionalización como tarea central de la universidad. Recibir estudiantes y convertirlos en profesionales es la función que desde el siglo XIX, especialmente, se aplica en nuestro medio. Lejos están, entonces, las otras dos funciones que hoy se conciben como esenciales a la universidad: la de investigación y la de proyección social. La investigación, tan cara a la tradición alemana, poco desarrollo ha tenido en las universidades latinoamericanas. Solo en la década reciente se ha involucrado

al quehacer institucional de una manera lenta y progresiva. Ahora se encuentran esbozos de una organización que alberga esta actividad, presupuestos dedicados a la búsqueda de conocimiento y personal que se dedica a estas labores. El grado de profesionalización académica en este campo, sin embargo, es todavía escaso frente a las demandas de conocimiento en un mundo que requiere competitividad y talento humano preparado para afrontar los retos de la globalización envolvente (Buta y Estébanez, 2004; Martínez, 2006; Uricoechea, 1999).

La consecuencia del proceso anterior es que predomine una universidad dedicada, fundamentalmente, a la profesionalización con una orientación “laica, pragmática y estatista, la cual se encarga de formar ciudadanos, profesionales y administradores” (Sherz, 1968, citado en Mollis, 2003, p. 205). Este modelo se adapta a sistemas sociales relativamente estáticos y mantiene una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoce fueros y derechos a la vez que la financia. La consolidación del Estado y la fuerza otorgada por los actores económicos y sociales ha llevado su poder hasta la educación superior. Si las primeras universidades fueron una continuidad de la obra eclesiástica española a través de sus organizaciones religiosas, en el caso de América Latina, con la constitución de la vida republicana, las universidades continuaron su labor pero bajo la égida del Estado, a la cual se resistieron para mantener la autonomía (González, 1979, 2006; González, Bolívar y Vásquez, 2003; Palacios, 1995; Pécaut, 1987). El Estado, por su parte, creó de manera paralela universidades para afirmar su papel laico y preparar los profesionales requeridos por sus funciones frente a sí mismo y a la sociedad (Bohórquez, 1956; Brunner, 1990; Cacia, 1997; Jaramillo, 1982; Tünnermann, 1997).

El desarrollo de las profesiones y su diversificación reciente, estimulada por factores externos de la economía, la administración o en campos de la ciencia como la medicina y las áreas de la salud, las ingenierías y las tecnologías, ha sido el resultado de la correspondencia de las universidades a las demandas de su entorno. Esto significa que la tradición universitaria, centrada en ella misma, como campo académico, como sitio privilegiado y “sagrado”, se ha desvanecido y las fronteras han palidecido para dar lugar a un escenario en el cual los límites son cada vez menos perceptibles. Las disciplinas se consideran “subculturas”, cada una con su propio espacio de significación y de organización administrativo-académica, las cuales coexisten así no tengan fluidez en sus vasos comunicantes (Clark, 1991). Las subculturas se constituyen en espacios simbólicos que, por una parte, hacia dentro identifican el campo de actuación profesional y, por otra,

hacia fuera establecen diferencias con los “otros” profesionales provenientes de “otras” disciplinas. El “adentro” y el “afuera” están previamente demarcados. Los paradigmas, las ideologías, los ideales y los símbolos marcan los espacios y establecen las diferencias que se reproducen en las relaciones sociales. Estas relaciones sociales son, al mismo tiempo, sistemas de autoridad y de control social sobre los profesionales para mantener el funcionamiento establecido.

Aquello que provino de los niveles inferiores de la educación ya se impuso en el terreno universitario. En la década de los setenta y ochenta tomó fuerza la concepción de un currículo total centrado en el estudiante. Se abandonaba el concepto de plan de estudios para dar lugar al conjunto de actividades desarrolladas por el estudiante con el apoyo de la institución, de los educadores, de los demás estudiantes y de la comunidad en general (Decreto 1419 de 1978). La puesta en marcha de esta concepción supuso derribar las barreras fraguadas durante muchos años entre la institución escolar y el mundo externo. La caída de estos muros entre los dos espacios permitió tener claridad sobre las fisuras y debilidades de la educación y del cumplimiento de la tarea asignada (Díaz, 1993; Gómez, 2000; López, 1996; Parra, 1982, 1985, 1986, 1988, 1992, 1993, 1996; Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1996).

La institucionalización de la investigación

La introducción de la investigación a la misión de las universidades supuso un paso hacia su institucionalización. La institucionalización se entiende como un proceso que lleva a que una actividad se acepte y reconozca en la sociedad como valiosa, lo que propicia que se convierta en una institución social con normas propias, autonomía relativa y sistemas de adhesiones y lealtades (Ben-David, 1974, p. 99). En el caso de la universidad, la investigación se traslada a la definición de su misión y de su visión, a abrirle espacios académicos, a asignar recursos y a promover sus acciones como legítimas y cargadas de un “deber ser” tanto de la institución como de sus profesionales. La universidad ha creado un espacio cultural y social dentro del cual se incluye el reconocimiento de la búsqueda científica y, desde luego, del científico, para lo cual se crea un rol en el espacio de la organización para la calidad y el nivel de preparación que tienen los investigadores, el liderazgo intelectual que ellos demuestran en su actividad de búsqueda de nuevo conocimiento, la asimilación de sus propias experiencias tanto en la

búsqueda como en la relación que ocurre y el clima que propician entre ellos, el aprovechamiento de las oportunidades y de los recursos que están a su alcance (Chavoya, 1999; Perló y Valenti, 1994, p. 16).

La educación superior y la investigación que produce ocurren en contextos sociales, históricos, económicos, políticos y culturales que no solo son muy variados, sino que le son favorables. La dinámica de la generación de nuevos conocimientos tiene su vida propia, pero también se asocia a las profundas transformaciones de la vida social (Bricall, 2004; Sangrá y González, 2004). Laboratorios públicos, centros de investigación, industrias, institutos privados y redes virtuales son sus espacios preferenciales (Vessuri, 2006). Detrás se encuentran las instituciones que fomentan, alimentan, protegen, orientan, financian, dirigen y muestran en público sus resultados. Nada de esto se da espontáneamente, sino que ha sido construido en la intimidad institucional, proceso que hemos denominado “institucionalización” de la investigación.

El abordaje de la institucionalización exige un análisis por cuanto no existe una única manera de alcanzarla, ni de conectarla a las políticas universitarias o a las estructuras existentes. La atención en esta reflexión está puesta en la noción de “institucionalización”, ya que esta toma significaciones que se adaptan a los requerimientos de la organización que la requiere para los objetivos explícitos o implícitos a los que obedece. Desarrollar nuevo conocimiento es una actividad exigente que requiere ser legitimada por las autoridades universitarias, por los colegas profesionales y por las entidades financiadoras. La reflexión, en consecuencia, se centra en descifrar el concepto de institucionalización. El concepto responde a una “institucionalización” vacilante, amplia, dispersa, en ocasiones polisémica y polidiscursiva y, a veces, difusa. En nuestro caso, lo referimos a la investigación como procesos mediante los cuales se conocen los objetivos, las metas y las funciones, la organización de los equipos de trabajo, la legitimación del nuevo conocimiento, el ejercicio de autoridad y liderazgo, las formas de patrocinio y financiamiento, la organización del trabajo académico, la gestión de estilos de investigación, los productos que genera y las formas de circulación adoptadas (Dogan y Pahare, 1991; Guitián y Zabludovsky, 2003; Gutiérrez, 1998; Wallerstein, 1996, 2001, 2004, 2005; Zabludovsky, 2007). Estos son aspectos que describen la construcción institucional y la organización formal que representan valores, ideales y creencias ligadas estrechamente a la organización que les sirve de nicho.

Observar contextos en otras organizaciones

No fue tarea fácil sedimentar la investigación en las universidades en razón a la inexistencia de tradición en la labor científica, por la orientación casi exclusiva hacia la formación profesional, por la ausencia de valores dentro de la institución que la promoviera y por la falta de líderes académicos que la impulsaran. Aquellas universidades, sin embargo, que contaban con condiciones favorables la incluyeron en sus ideales institucionales (Colciencias, 1993, 1997; Cubides, 1994; Gutiérrez, 1991; Henao, 1999; Misas, 2004). Las referencias utilizadas como soporte de la argumentación provienen de tiempos distintos en el proceso de apropiación de la investigación por parte de las universidades, como se explicará en el siguiente capítulo. Por ahora, se mantiene el desarrollo del argumento alrededor de la actividad que ellas han realizado a fin de hacer de la investigación un componente fundamental de la misión.

La institucionalización encuentra referentes en universidades y fuera de ellas. Esta reflexión inicia en el contexto de las universidades. En estas, el término *institucionalización* “generalmente se utiliza de manera indistinta sin la precisión necesaria de tal manera que expresa un conjunto de significados como ocurre con numerosos trabajos de origen anglosajón” (Gingras, 1991, p. 42). Un estudio de caso en Canadá permite a Yves Gingras afirmar:

Se han comprendido las transformaciones que los sistemas universitarios han cursado para considerarse “modernas”, es decir, como centros de enseñanza y de investigación. Se quiere mostrar cómo el surgimiento y la práctica de investigación han transformado el rol y las funciones de este tipo de instituciones y cómo sus transformaciones no han causado detrimento a la función pedagógica que se realiza desde la edad media. Igualmente esta institucionalización ha producido sus efectos en la formación de los estudiantes en función de los mercados de trabajo. (1991, p. 41)

La función de docencia se ha fraccionado en dos: una que ha dado continuidad a la enseñanza, y otra que ha situado en la investigación su objetivo central (Vizcaíno, 2010). Son, respectivamente, la primera y la segunda revolución en la educación superior; la tercera revolución consiste en llevar ambas a la sociedad de la cual forman parte (Gibbons, 1998; Gibbons y Limoges, 1997).

La distinción de la investigación como ocupación y como profesión es pertinente, en este caso, por las implicaciones que tiene tanto dentro como fuera de la

institución. Como ocupación específica, hace referencia a un mercado cerrado en el cual los productores son igualmente consumidores, y los clientes potenciales son de la misma manera sus rivales. Esto ocurre cuando la institución universitaria conserva su adentro fuerte con escasos vasos comunicantes hacia el exterior, de tal manera que toda o gran parte de su actividad circula dentro y para ella. En cambio, como profesión, la connotación es un mercado abierto en el cual los agentes circulan de manera autónoma en cuanto no son los mismos productores del saber. Esta apertura ocurre, principalmente, cuando la institución ha abierto sus puertas y tiene una mirada amplia sobre el entorno porque es consciente de que en él se encuentra el objetivo de realización de su misión. Sobre esta distinción, Pierre Bourdieu ponía el acento en la especificidad del campo científico, por una parte, y, por otra, en las condiciones sociales del uso de la razón (Bourdieu, 1975).

Además de la distinción de Bourdieu, dos procesos se pueden diferenciar: uno es el que corresponde a la disciplina y connota asociaciones y sus congresos, publicaciones en revistas, libros y representaciones oficiales; el otro se vincula al monopolio de quienes obtienen títulos y ejercen cargos vinculados con ellos. En otras palabras, mientras la disciplina ejerce control sobre sus afiliados y sus objetos de investigación reconocidos, la profesión queda expuesta a su desempeño. Por su parte, la categoría “profesionalización” no distingue estos dos tipos de control: “Otra consecuencia importante del uso generalizado del término ‘institucionalización’ es dar por supuesta la existencia de científicos como agentes sin llegar a distinguir los niveles individual o colectivo de su existencia” (Gingras, 1991, p. 43). Ambos niveles, individual y colectivo, son pertinentes en esta reflexión.

En definitiva, la noción de profesionalización lleva a diferenciar tres aspectos de la formación de disciplinas (o de “disciplinarización”): a) la emergencia de prácticas nuevas; b) la institucionalización de esas prácticas, a fin de permitir su reproducción y difusión, y c) la formación de una identidad social en cuanto profesión. Con el fin de comprender una nueva práctica como lo es la investigación en el medio universitario, es necesario seguirla en el rol de los investigadores y no de los docentes. Para esto hay que tener en cuenta que los estudios superiores en las universidades no solo se orientan a otorgar diplomas a los nuevos profesionales. Desde el punto de vista de la investigación, el medio universitario ofrece posibilidades de identificar el tipo de formación, su vinculación con la investigación, los impactos que esta produce en los estudiantes y las actitudes favorables o no a la investigación. El grado de control varía de acuerdo con las disciplinas y las profesiones; lo ejercen internamente los decanos y los compañeros docentes, y

externamente los pares colaborativos o evaluadores. Las relaciones no son siempre amigables, ya que ocurren conflictos intergeneracionales por provenir de universidades abiertas a la crítica o cerradas a un modo de concebir la disciplina o la profesión. En consecuencia, el cómo se resuelven los conflictos internos, por ejemplo, frente a concepciones de la formación universitaria, el desarrollo de competencias, las metodologías de enseñanza y, en la investigación, cómo enseñar a investigar, o cómo abordar un problema, hacen parte del concepto de institucionalización en la medida en que está implicada la subcultura interna de la institución. De igual forma, los consensos absolutos o relativos, permanentes o coyunturales, con intervención o no de autoridad impositiva o mediadora, se conciben dentro del ámbito conceptual moldeado de acuerdo con el efecto institución.

Bien es sabido que el mundo académico incluye investigación y docencia sin que esto suponga que sus procesos son homogéneos. Al contrario, son frecuentes las diferencias en el nivel, el grado y la intensidad de su legitimación en las “regiones” de conocimiento que desarrollan. Una consecuencia es la diferencial institucionalización de las áreas del conocimiento. Una referencia a la ciencia política en América Latina es un caso típico en el cual son evidentes “las asimetrías existentes del estado del arte en la región; con la excepción de los “grandes” (Argentina, Brasil, México), en casi ningún país existe una ciencia política institucionalizada” (Altman, 2005, p. 3). Asimismo, argumenta que:

El reforzamiento institucional de la ciencia política latinoamericana debe pasar por la construcción de instituciones universitarias que funcionen a través de reglas claras que fomenten la meritocracia y que para que ésta exista deben forzosamente existir criterios claros y definidos de cómo ponderar la productividad de la investigación y docencia. (2005, p. 3)

Existen tantas variaciones que, incluso, en algunos países no es posible acceder a un título de pre o posgrado en ciencia política. La conclusión parcial sobre estos aspectos es que a menor institucionalización se requieren mayores esfuerzos —y viceversa— para reducir las asimetrías en la región latinoamericana. La evidencia empírica muestra tres conjuntos o una tríada con los tres “grandes” en el primer grupo (Argentina, Brasil, México), un segundo grupo de países con indicadores de mejoría (Chile, Colombia, Costa Rica, Uruguay y Venezuela), y, por último, el resto de países que tienen un largo camino que recorrer, lo que, a su vez, es “un reflejo de su fragilidad democrática”. Esto demuestra que la institucionalización

está fuertemente atada a la sociedad en la cual funcionan las universidades que le sirven de nicho. El ejemplo de la ciencia política puede servir de referente para pensar otros campos de conocimiento tanto de las ciencias naturales como de las ciencias humanas y sociales. Estas consideraciones son pertinentes dentro del espacio universitario.

Sin embargo, también se debe tener en cuenta que el concepto y la pertinencia de la institucionalización no solo se comprende dentro del ámbito universitario. Puestos los ojos fuera de este contexto “interno”, se pueden revisar, por ejemplo, los sistemas de control de una empresa farmacéutica en la cual se analizan tres elementos de control organizativo: la cultura de gestión, la división de poderes entre las funciones y los principios de rendición de cuentas. El análisis se hace bajo el marco teórico propuesto por Hasselbladh y Kallinikos (2000), el cual:

Permite describir el proceso de institucionalización de los sistemas de control de gestión observando cómo los ideales se traducen en el discurso y en técnicas de control [... así como] la internalización y la “disociación” entre la aplicación de sistemas de control y su uso real cuando se aplica para la supervisión de los gerentes de operaciones. (Dambrin, Lambert y Sponem, 2007)

De acuerdo con lo anterior, no solo se estudian los procesos de institucionalización sino también cómo funcionan y en qué medida. La comprensión del acoplamiento y desacoplamiento en los procesos de institucionalización se evidencia a través de los ideales, los discursos y las técnicas. Estos procesos no ocurren necesariamente de forma lineal, ya que la coherencia con los ideales, los discursos y las prácticas no siempre guardan correspondencia porque pueden ser ambiguos y ambivalentes, así como evocar una nueva lógica institucional. Cuando se examina la subjetividad de los discursos, de acuerdo con el enfoque foucaultiano, se encuentra una variabilidad de formas particulares que muestran la importancia que tiene la asimilación de normas e ideales incorporados a la acción subjetivamente orientada. Estos hallazgos bien pueden hacer parte del análisis sobre la institucionalización de la investigación en las universidades.

Un caso que se encuentra fuera de las universidades y del mundo de las empresas es la Europa política, específicamente en el caso de los eurodiputados franceses. Los procesos de institucionalización se examinan como casos del parlamentarismo europeo por medio de las prácticas y representaciones de los diputados franceses bajo la perspectiva de la profesionalización (Beauvallet, 2003).

Este tipo de trabajos muestra el espacio político europeo y su autonomía vinculada a la profesionalización de sus actores políticos en los modos de agenciamiento de roles y estructuras políticas, de lo cual surge la hipótesis de la transformación de sus perfiles y las problemáticas relacionadas con la representatividad democrática.

Del estudio del parlamentarismo europeo se deriva un triple interés. Por una parte, con inspiración en la sociología política, situar los actores políticos en el centro de los procesos de institucionalización; por otra, las características sociopolíticas de sus actores y la forma como se inventa y se formaliza un oficio específico, es decir, un conjunto de competencias y de representaciones características de un grupo que reivindica y reclama el monopolio de la palabra legítima sobre una esfera específica de actividad. Finalmente, se encuentran el contexto institucional europeo y la estructuración de los mercados electorales que afectan a los actores y pesan así sobre el juego político en el manejo de recursos y estrategias. La estructuración del mercado político abierto por las elecciones europeas evoca las características propias de los mercados políticos locales y regionales, es decir, los mercados políticos periféricos que gozan de una cierta autonomía de funcionamiento, pero siempre bajo la hegemonía de las estructuras y los principios de funcionamiento de los mercados políticos centrales. El juego de inclusión y exclusión marca la constitución de las fronteras del espacio político europeo que diferencia a europeos y nacionales con su respectiva identidad (Beauvallet, 2003, p. 120).

El proceso histórico y social del parlamentarismo europeo de principios del siglo actual remite a una cultura política y a un *ethos* específico que hace diferencia con las culturas políticas y parlamentarias nacionales. El parlamentarismo europeo, como conjunto de roles e identidades políticas relativamente homogéneas, pesa sobre los modos de definición y de legitimación de la actividad política del espacio europeo. Los parlamentarios participan de la objetivación de la Unión Europea en el espacio social como universo simbólico del cual se apropian los actores sociales (Beauvallet, 2003). De este estudio vale rescatar para nuestro análisis las prácticas y representaciones, el espacio político específico como centro de la institucionalización y el monopolio periférico de la producción de conocimiento dentro del espacio mayor de los mercados centrales en los cuales se da el juego de inclusión-exclusión, al mismo tiempo que las prioridades altas o bajas, las representaciones sociales sobre su trascendencia o intrascendencia, así como algunas formas de verificar empíricamente el valor dado a la investigación y a sus productos (Dickson, 2000).

Otro estudio de referencia de esta reflexión se propuso comprender la institucionalización y la racionalización de las prácticas socialmente responsables de las

organizaciones que identifican procesos de institucionalización y difusión de su actividad, así como las prácticas relacionadas con la responsabilidad social corporativa en cuanto ideales y técnicas de control (Bensebaa y Béji-Becheur, 2007). Empíricamente, la investigación examina la génesis de nuevos instrumentos financieros de la economía social y solidaria, su distribución y su impacto en la adopción de nuevos comportamientos por parte del sector bancario convencional, las organizaciones y los servicios financieros.

Otro caso de referencia en esta reflexión es la institucionalización de dispositivos de gestión normalizada en empresas (Harfouche y Arida, 2010). Los autores reconocen que, a pesar del gran volumen de investigaciones, poco se sabe sobre los procesos de institucionalización de los dispositivos de gestión normalizados a nivel micro. La mención directa se refiere a un estudio de Scott (2004) que ubica los procesos por los cuales las estructuras, es decir, las reglas, normas y rutinas, se establecen como directrices obligatorias del comportamiento social dentro de una organización. En este contexto, el estudio reivindica el enfoque neoinstitucional como un marco útil para explicar los procesos de adopción e institucionalización de estos dispositivos por una empresa o una organización. En efecto, la mayoría de los investigadores se fundamentan en la teoría neoinstitucional a fin de explicar este proceso continuo que implica muy a menudo un cambio organizacional, como lo explican Berger y Luckmann (1998), a quienes se hizo antes referencia como soporte teórico de esta reflexión.

En el estudio de Harfouche y Arida (2010) el proceso de institucionalización de las normas cubre cinco fases: a) iniciación, b) resistencia, c) interiorización e internalización, d) legitimación y e) desinstitucionalización. El análisis de cada fase se apoya en el enfoque sociológico de la teoría neoinstitucional, el cual ayuda a comprender parte del comportamiento de las empresas frente a los nuevos dispositivos de gestión en la medida en que abre caminos de investigación que son prometedores. El primer paso es precisamente la profundización del concepto de institucionalización con el fin de aclarar el rol de todos los actores. Hay que advertir que una limitación de este enfoque es que no puede explicar por qué las organizaciones adoptan estas normas mientras las demás no lo hacen, a pesar de la gran semejanza de los contextos institucionales (Harfouche y Arida, 2010). La investigación que sigue se encargará de aclarar este punto oscuro.

Un valor rescatable es la utilización de la metodología de estudio de caso. El enfoque de proceso de institucionalización de dispositivos de gestión sitúa la investigación en un nivel micro, por lo cual se obtiene una doble mirada del

fenómeno: por una parte, la identificación de las razones por las cuales se adoptaron los dispositivos; y, por la otra, en una segunda fase, se observan las etapas de institucionalización de estos dispositivos. Por tanto, es un estudio de caso con características longitudinales desarrollado mediante entrevistas sostenidas con los responsables de adopción de normas IAS/IFRS y de normas ISO dentro de la empresa Holcim Liban, en la cual se desarrolla la investigación. Los soportes de la guía de entrevistas se han derivado de principios neoinstitucionales (ambiente, legitimidad, mimetismo, conformismo, institucionalización), enriquecidos por proposiciones teóricas de modalidades de dirección (Harfouche y Arida, 2010).

De acuerdo con el enfoque del estudio, es relevante diferenciar entre regla, rutina, estándar y norma, cuyo contenido se describe así: a) una regla es una línea de conducta con base en principios, preceptos y disciplinas que atienden los empleados de una organización; b) la rutina es un hábito de pensamiento para hacer cualquier cosa siempre de una manera idéntica y mecánica (es, por tanto, un hábito, una práctica, un rito como secuencia de acciones estereotipadas); y c) designan especificaciones que describen un objeto, un ser o una manera de operar.

Para el caso de la institucionalización de la investigación en las universidades, resultan de interés varios asuntos que pueden canalizarse de este estudio de Harfouche y Arida: el primero es la metodología de estudio de caso; el segundo es la diferenciación de conceptos de regla, rutina, estándar y norma cuya aplicación es no solo objeto de la institucionalización, sino de la forma específica moldeada culturalmente y, por tanto, propia de cada organización. De esta manera, los demás elementos subrayados en estudios ajenos a las universidades y, particularmente, a la actividad de investigación son útiles para comprender el modo de institucionalización y las implicaciones que tiene para la dinámica de la institución y de la generación de consecuencias relacionadas con los actores directos que son los investigadores. Sin embargo, ellos no están solos sino que se encuentran en el engranaje de la institución. En conjunto tienen una responsabilidad social que deben demostrar tanto al Estado como a la sociedad.

La responsabilidad social de las universidades

La responsabilidad social implica tomar las decisiones que permiten el anclaje de la investigación, adoptar las medidas internas que aseguren continuidad de los grupos con los recursos y el talento humano necesario para producir conocimiento,

divulgación de los productos y gestión encaminada al uso social del conocimiento. Una vez la investigación ha sido asimilada, es decir, ha sido institucionalizada, pasa a ser un compromiso sobre el cual la universidad debe demostrar su existencia social y, desde luego, dar pruebas de ella en sus balances sociales de cara al Estado y a la sociedad. No bastan las declaraciones formales ni las expresiones de voluntad política; se requieren hechos y evidencias. La responsabilidad consiste en “hacer” investigación y “mostrar” las pruebas de su actividad.

La responsabilidad social no es —no puede ser— un plagio de aquella que se desarrolla en las empresas porque se trata de entidades diferentes en su naturaleza y en sus objetivos. La universidad es un espacio del conocimiento destinado al servicio de la sociedad; por tanto, todo lo que produce no se debe a una receta sino a un compromiso. La responsabilidad social no se identifica con altruismo ni con filantropía, lo cual se puede confundir con filantropía caritativa o con filantropía interesada en su autopromoción. Tiene, más bien, un sentido negativo de evitar daños o perjuicios, de incurrir en riesgos, y un sentido positivo de generar beneficios a todos los sectores que se encuentran comprometidos con la organización, bien sean estos internos o bien externos, para lo cual apela a fines racionales de dirección y de control de sus acciones.

La responsabilidad social universitaria tiene su especificidad, la cual va más allá de la tradicional proyección social y extensión universitaria. El acento en la formación responsable, los conocimientos responsables, la convivencia responsable, el ejercicio responsable de la profesión, la aplicación responsable de los conocimientos y en la ética de la responsabilidad centrada en el deber con los “otros” son ingredientes necesarios e insustituibles. Se trata de firmar un contrato social con quienes se articulan con la universidad a fin de desarrollar su misión y sus objetivos. Tres ejes pueden servir de fundamento de ese contrato social: “a) responsabilidad social de la ciencia, b) la formación a la ciudadanía democrática, y c) la formación para el desarrollo” (Vallaey, 2008a). El contrato social firmado con el entorno y, desde luego, con quienes se encuentran dentro de la organización produce estabilidad, sentido de orientación y de realidad, así como define a su vez criterios de evaluación de sus trayectorias en cumplimiento de sus operaciones fundamentales (Vallaey, 2014).

En la dinámica del mundo actual se exige cada vez más a las universidades producir investigación. Es una de las funciones que ha sido incorporada a su misión como una exigencia del Estado, de las organizaciones empresariales y las comunidades. Se presiona a las universidades a mostrar productos que respondan

a las necesidades nacionales, regionales, locales, grupales y personales. En consecuencia, deben fortalecer su capacidad de generar nuevo conocimiento en las áreas de actividad intelectual que identifican su *ethos* interno y sus compromisos con la sociedad y el Estado. Esta exigencia hace imprescindible la exploración de teorías, métodos y procedimientos innovadores que generen conocimiento pertinente.

Cuatro aspectos son pertinentes dentro del concepto de responsabilidad social de las universidades. El primer aspecto es la incorporación de la investigación a la misión de las organizaciones de educación superior. Las universidades, especialmente en América Latina, no surgieron con la investigación incorporada a la auto-definición institucional. Solo en las tres décadas recientes se han hecho esfuerzos innovadores para reconocer, legitimar y proyectar la actividad de investigación. Sin embargo, no ha sido un proceso generalizado ni eficiente y nos encontramos frente a retos sustanciales que preguntan sobre la responsabilidad social de las universidades. El Estado colombiano ha impuesto las condiciones mínimas de calidad como requisito para el funcionamiento de cualquier programa académico y en ellas se encuentra el ítem de la investigación. Las universidades que se acojan voluntariamente a la acreditación de programas o de la institución han de demostrar que tienen consolidados procesos de investigación, lo que significa mostrar y demostrar que tienen investigadores de calidad, grupos clasificados de acuerdo con los estándares internacionales y productos de importancia para las comunidades científicas que comprueben el avance del conocimiento. Hoy no se concibe una universidad aislada en su claustro, sino volcada sobre la sociedad para contribuir a su transformación fundamentada en el conocimiento que ella construye.

El segundo aspecto es que los cambios provienen, fundamentalmente, del entorno. Las universidades, por sí solas y por iniciativa propia no han producido las transformaciones que las han comprometido con la investigación. Es el entorno el que se ha encargado de ejercer presión, representado por medio de organismos nacionales (Estado, Consejo Nacional de Acreditación, Ascun, asociaciones profesionales, universidades de primer nivel, científicos ubicados en las carreras de ciencias naturales y salud) e internacionales (Unesco, Organización de Estados Americanos, Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y similares, tipo Unión de Universidades de América Latina), así como por las demás asociaciones de universidades en cuanto mecanismos interinstitucionales que han promovido cambios internos en las universidades.

El tercer aspecto es que las universidades han de fortalecer su *ethos* académico interno con el propósito de responder a las demandas del entorno. Se ha requerido

de las universidades cambios internos que han propiciado la incorporación de la investigación en la definición de su misión, en su organización, en la asignación de recursos y en la rendición de cuentas como parte de la responsabilidad social pero, sobre todo, en la convicción cada vez más sólida de que ellas tienen el compromiso de generar conocimiento nuevo. La universidad ha pasado por dos grandes fases: la primera ha sido el desarrollo de la investigación por iniciativa interna, fundamentada en su conocimiento disciplinar y con referencia a su política interna; la segunda es pensada desde el entorno, con participación de actores externos, con la finalidad de contribuir a la solución de problemas localizados fuera de la institución y con la finalidad de servir a beneficiarios que se encuentran en espacios diferentes a la misma universidad. La primera fase se denomina el “modo 1” de hacer investigación, mientras que la segunda se identifica como el “modo 2”, de acuerdo con la tipología de Michael Gibbons. La universidad, en la actualidad, realiza el tránsito del “modo 1” al “modo 2” de hacer investigación, convencida como está de que esta alternativa responde de mejor manera a su responsabilidad social. En el capítulo anterior se desarrolló el fundamento, los procesos e indicadores de esos tipos de hacer investigación.

El cuarto aspecto apunta a la exploración de teorías, métodos y procedimientos innovadores que generen conocimiento pertinente. Los giros en el desarrollo del conocimiento permiten explorar caminos innovadores en la construcción de conocimiento pertinente con teorías y métodos no necesariamente convencionales de acuerdo con los cánones de la tradición científica. Así como Immanuel Wallerstein afirma “la historia no está del lado de nadie” (2006, p. 173), las teorías y los métodos no tienen propietario identificado ni son, ni pueden ser, inamovibles en la producción de conocimiento nuevo. La iniciativa y la creatividad están abiertas al examen de las comunidades científicas que se encargan de validar el nuevo conocimiento. Si las universidades tienen la capacidad de convocar sus potencialidades individuales serán más eficaces colectivamente, más productivas socialmente y más legítimas políticamente.

La doble atención a la institucionalización, *dentro y fuera* de las universidades, amplía el ángulo de visión. Por tanto, es necesario tener en cuenta que, como telón de fondo del espacio social y cultural de la investigación, no se puede prescindir de considerar la responsabilidad social de la universidad sobre el nuevo conocimiento y su proyección a la sociedad a través de los impactos que esta genera. Es pertinente, en consecuencia, no confundir la responsabilidad social con “acción social” o con “beneficencia social”; la responsabilidad social se deriva de una ética de

tercera generación que abre su mirada a un mundo globalizado y avanza, por tanto, sobre la primera generación de ética que se focaliza en la relación con los “otros”, y sobre la segunda que da espacio a los sujetos de derechos fundamentales como ciudadanos de un Estado y conciudadanos de una misma comunidad lingüística, cultural y geográfica (Vallaey, 2007).

El debate en la sociedad contemporánea sobre la responsabilidad social empresarial con relación al rol de la firma dentro de la sociedad, entre otros, tanto en términos de creación de riqueza como de respuestas a las múltiples expectativas de sus grupos de interés, se ha transferido a las universidades. El objetivo de los investigadores es superar la concepción de los cambios en las estructuras formales como adaptaciones racionales a las condiciones ambientales y técnicas, o a la concepción de las organizaciones como sistemas de adaptación a entornos naturales de recursos, amenazas y oportunidades. La sociología presta atención a las influencias culturales en la toma de decisiones y a la constitución de las estructuras formales. Por tanto:

En el seno de la sociedad, actores insatisfechos de los procesos actuales buscan nuevos enfoques que constituyen una minoría activa (Moscovici, 1979) y se colocan en el origen eventual de nuevos tipos ideales. Esto significa que las organizaciones promulgan (Weick, 1995) precisamente los métodos y las técnicas con las cuales ellas desarrollan y manipulan los objetos que definen sus tareas. (Bensebaa y Béji-Becheur, 2007, p. 88)

Este estudio referenciado, además de abrir un espacio a la responsabilidad social de la investigación, reivindica las múltiples respuestas que circulan en el campo del conocimiento a cambio de la hegemonía de una de ellas, lo cual hace pensar en las posibilidades abiertas de generación de soluciones a problemas analizados. Ubicar la investigación en un marco cultural es un elemento rescatable de este estudio, dentro del cual se comprende la dinámica de la búsqueda científica.

Específicamente, la responsabilidad social universitaria, con relación a la investigación, consiste en dar prioridad a la generación de conocimientos nuevos allí donde la sociedad los requiere para su desarrollo concertado con otros actores sociales. No bastan la intencionalidad ni las declaraciones oficiales; se requiere emprender acciones y, en el contexto de Edgar Morin, una “ecología de la acción” que consiste en hacer seguimiento a las decisiones a fin de controlar el proceso de su aplicación hasta dar cuenta de los impactos de los productos en el entorno.

Así, entonces, la “ecología de la acción” consiste, en suma, en tener en cuenta “su propia complejidad, es decir riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones” (Morin, 1999, p. 45). La responsabilidad social es una filosofía de la gestión universitaria que supone una ética a la vez eficiente y útil en función de la sociedad (Aguirre, Pelekais y Paz, 2012; Cortés, 2010; Gaete, 2012; Vallaeys, 2007; 2008a; s. f.; Vallaeys, de la Cruz y Sasia, 2009). Solo si se pone al frente de la investigación la sociedad como su prioridad, la universidad tendrá un faro que ilumina su camino y canaliza sus resultados.

En estos procesos están comprometidos los *stakeholders*, es decir, las partes interesadas en la organización y en los objetivos que esta se propone alcanzar. No basta, sin embargo, listar esas partes interesadas, bien sean estas personas u organizaciones o, incluso, el Estado u otras universidades; se debería más bien establecer qué intereses y qué poder dirigen las relaciones que están presentes, en qué ámbitos ocurren las afectaciones, en dónde están los éxitos y en dónde los resultados, y cuál es el sentido atribuido por unos y por otros en el juego de las interrelaciones (De la Cuesta, De la Cruz y Rodríguez, 2010; Gaete, 2012). Desde finales del siglo anterior la Unesco ha promovido la responsabilidad social de las universidades, sobre todo cuando plantea: “Desde la perspectiva de la comunidad universitaria estas tendencias le asignan una responsabilidad cada vez mayor en materia de formación, investigación, estudio y asesoría y servicios de orientación, transferencia de tecnología y educación permanente” (1998b, p. 3). Estos aspectos constituyen los pilares sobre los cuales está construido el edificio de las universidades.

Conclusiones

Finalmente, se mencionan algunas dificultades que conllevan los dos procesos tratados en este capítulo, es decir, la institucionalización de la investigación y la responsabilidad social como su consecuencia. En primer lugar, se advierte que los procesos de institucionalización son complejos y no ocurren espontáneamente como resultado de acciones inintencionadas; se requiere por el contrario un grado alto de racionalidad de medios hacia fines con el propósito de orientar la búsqueda, valorar la meta y aportar los elementos necesarios para su logro. De no ser así, pueden pasar muchos años y las universidades no darán los pasos que se requieren

para que generen investigación. Solo si se sitúa la investigación como una meta superior, prioritaria y de valor ineludible, y se logran consensos en los sujetos comprometidos con la institución, esta puede mostrar sus resultados. Sin embargo, estos no se sostienen si no existen las motivaciones, los apoyos y la visibilidad para que los resultados sirvan de motor para generar otros de mayor proyección. Si esto se consigue es porque la institucionalización se está cimentando en la organización como condición necesaria.

Por otra parte, la responsabilidad social indica hacia dónde se dirige la actividad de la investigación, a qué objetivos sirve y quiénes serán los beneficiarios de sus resultados. En términos de Jean-Francis Balaudé, es necesario defender “una visión estructurante y global de las misiones de las universidades —la RSU o responsabilidad social y societal de las universidades— que va mucho más allá de las misiones tradicionales de formación y de investigación [...] se impone una visión de conjunto del futuro de la universidad” (Balaudé, 2013). La universidad es responsable con la sociedad porque se ha definido como un bien público y cumple con los objetivos de un servicio público. La universidad es responsable de la formación e investigación que son las tareas que se le han confiado históricamente y que constituyen sus misiones sociales. En la medida en que se hace el tránsito del modo 1 al modo 2 de hacer investigación, como se ha descrito arriba, se atenderán de manera prioritaria las necesidades del entorno, lo que significa que la universidad da prioridad al servicio externo.

No es fácil llegar a este punto dado que la tradición de las universidades ha sido su autodefinición y su autorrealización. Sin embargo, gradualmente se dan pasos importantes que no solo se canalizan a través de la actividad de investigación, sino que se articulan con la docencia y con la proyección de la institución al entorno. El ritmo y la profundidad de esos compromisos indican la renovación que adoptan las universidades, la cual es variable en intensidad, sostenibilidad, calidad, cantidad e impacto.

Todo esto ha sido fruto de un devenir histórico que se produjo en un periodo largo de tiempo, en el cual algunas universidades han avanzado más rápido, han asumido el liderazgo y pueden mostrar resultados más contundentes en el escenario nacional e internacional. En cambio, otras universidades se han rezagado y se han mantenido firmes a su objetivo de concentrarse en la profesionalización de sus estudiantes y, en consecuencia, la investigación ha tenido pocos avances. Este tema es objeto del capítulo siguiente.